

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة برامج التربية
محو الأمية وتعليم الكبار

علم تعليم الكبار

« كتاب مرجعي »

تونس 1998



علم تعليم الكبار «كتاب مرجعي» / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التـربيـة .ــ تونس : المنظمـة ...، 1998 .ــ 332 ص.

ت / 1998 / 04 / 005

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

ISBN 9973 - 15 - 056 - 2

المحتويات

تقـديـم

بعد صدور سبعة أجزاء من كتاب «علم تعليم الكبار» إستنادا إلى فلسفة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القائمة على البحث والاستنباط في ميدان تعليم الكبار ... يتم الآن تتويج هذا الجهد المتواضع بصدور كتاب «تعليم الكبار ... كتاب مرجعي» كمصدر أساسي للعاملين في هذا الحقل من العلم والمعرفة ... لانه يتناول قضايا تعليم الكبار في سياق متكامل فيتعرض لمراحل تعليم الكبار تاريخيا «النشأة التاريخية وفي التراث الاسلامي» إلى تطور المفاهيم العامة لتعليم الكبار مقدما نماذج من الدول المتقدمة والنامية في هذا المجال ... اضافة إلى القيم الانسانية المستحدثة في تعليم الكبار مرورا بالخصائص النفسية والفسيولوجية لتعليم الكبار وتطوير منهجية البحث ثم ماهية خصائص التعليم الاساسي والكبار ... إضافة إلى تخطيط وتحويل وتقويم تعليم الكبار وأخيرا ماهية الرؤية حول مستقبل تعليم الكبار ...

وتأتي أهمية هذا الكتاب إلى جانب تناوله الموضوع من كل جوانبه فإن هناك جانبين أساسيين الأول يعتبر مرجع لكل العاملين في تعليم الكبار حيث يمثل مصدرًا في توسيع مدارك وتعامل العاملين أنفسهم مع موضوع تعليم الكبار من حيث تبصيرهم بماهية وفلسفة تعليم الكبار ...

أما الجانب الثاني في أهمية هذا الكتاب فهو جانب المؤلفين الذين يعتبرون من أبرز العاملين في مجال تخصصهم ... مما يضفي على الكتاب المسحة العلمية العالية وإعطاء خلاصة التجربة لخدمة العلم والثقافة من خلال اصدار هذا الكتاب الذي يعتبر مرجعا في تعليم الكبار وكمصدر للمعلم في تعامله مع الكبير في ضوء نظريات التعلم وينير الدرب للمعلم في كيفية الوصول إلى الهدف. ويسد نقصا في المكتبة العربية في مجال تعليم الكبار.

إن الشكر يتجه إلى كل من ساهم في هذا العمل فكرا وخبرة وعطاء وليكن هذا العمل في مجال تعليم الكبار محققا لطموح أمتنا العربية في تربية تستقي أصولها من تراثنا وحضارتنا العربية وسيبقى جزاء من ساهم في هذا العمل عند أمتهم تحفظه ذاكرة الأجيال فجزاهم الله عن أمتهم كل خير.

د. عبد العزيز عبد الله السنبل

نائب المدير العام

تعليم الكبار : استعراض تاريخي

بقلم :
أ. د. نبيل عامر صبيح(★)

1 ـ تعليم الكبار في التراث الإسلامي

ان التعليم المستمر بمفهومه الواسع المتكامل ومضامينه الحديثة، ليس غريبا على الحضارة العربية الإسلامية. فالتراث العربي الإسلامي يزخر بالشواهد والحركات التربوية المختلفة التي تعكس الجذور التاريخية للتربية المستديمة للكبار في كل مراحل تطور الفكر العربي الإسلامي ابتداء من مجالس العلم والعلماء في المساجد والأروقة إلى المدارس الفكرية والتربوية التي شهدتها الزيتونة والأزهر الشريف والمدرسة المستنصرية. إذ كان ولا يزال لكل من هذه المؤسسات العربية الأصيلة فلسفته الخاصة وتراثه الخالد وابداعاته المشرقة ومرتكزاته العلمية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف وأصالة الحضارة العربية وثوريتها. ويستطيع الباحث في تاريخ أمتنا العربية الإسلامية أن يجد في القرآن الكريم والحديث والسنة وسير الخلفاء الراشدين مجموعة ثرية من الشواهد التي تؤكد الجذور العميقة للتعليم المستمر للكبار في التربية الإسلامية، نورد منها على سبيل المثال لا الحصر الآيات التالية :

« اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم » (سورة العلق) و« قل ربي زدني علما » (سورة طه) « فاسألوا أهل الذكر ان كنتم لا تعلمون » (سورة المجادلة) « قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون » (سورة الزمر) « شهد الله انه لا اله الا هو والملائكة وأولوا العلم » (سورة آل عمران) « إنما يخش الله من عباده العلماء » (سورة فاطر). صدق الله العظيم.

أما الأحاديث النبوية الشريفة فهي زاخرة بالنماذج الحية لمضامين وفلسفة التعليم المستمر ونورد منها الشواهد التالية :

- طلب العلم فريضة على كل مسلم.
- اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد.
- من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع.
- من يرد الله به خيرا يفقهه وإنما العلم بالتعلم.
- حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة والرمي.
- اطلبوا العلم ولو في الصين.

(★) أستاذ التربية المقارنة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

ولم يقتصر تعليم الكبار في المجتمع العربي الإسلامي على الثقافة الدينية والثقافة العامة بل تخطاها إلى الإسهام في بلورة حضارة عربية اسلامية انسانية روحية وعلمية ومادية أرست في كثير من الميادين الأساس لحضارتنا المعاصرة.

وقد ظهر في عصور ما قبل الإسلام حركة الأدب العربي والشعر الإسلامي في الأسواق والميادين وقد عرف العالم كله عن سوق عكاظ. وبظهور الإسلام ظهرت المساجد وأصبحت العلوم تعطى فيها وتحول إلى المساجد بعد ذلك الشعر والأدب تاركا الأسواق العامة. بل إن رواد السوق أنفسهم وهم من الراشدين الكبار انتقلوا إلى المسجد لينهلوا من العلوم الدينية كما يريدون وليستمتعوا بالأدب والشعر كما يحبون.

وقد تكونت الشخصية العلمية للمسجد في صدر الإسلام، ففي المسجد النبوي بالمدينة المنورة ظهر الإمام مالك بن أنس بتعاليمه وبمذهبه، وفي مسجد الفسطاط ظهر الإمام الشافعي بتعاليمه ومذهبه، وفي العراق في الكوفة أولا ثم في بغداد ظهر الإمام أبو حنيفة بتعاليمه ومذهبه، وظهر الإمام أحمد بن حنبل بتعاليمه ومذهبه في العراق أحيانا وفي الأراضي المقدسة أحيانا أخرى، وظهر بنفس الطريقة جامعو الأحاديث ورواتها، وظهر علماء اللغة والنحو والأدب كالجاحظ والخليل بن أحمد وغيرهما.

وكانت الدروس تعطى للكبار دائما في شكل حلقات تتبعها أو تتخللها مناقشات. وكانت تقع في جزء من النهار أو تبدأ في بعض الأماكن بعد صلاة الفجر وتستمر بفترات راحة طول النهار.

وفي نفس الوقت ظهرت الأكاديميات وفيها خزائن الكتب، وبيوت الحكمة ودور العلم. وكان الفروق في التسمية فروق في الوظيفة، فقد اختصت المساجد في العادة بالمسائل الدينية، واختصت الأكاديميات وما إليها بالمسائل العلمية، واختصت المدارس بالأمور العميقة المحددة المتخصصة. وهي أشبه بالكليات ذات التخصص الضيق العميق. وهي تعد أرقى ما وصلت إليه الفكرة الجامعية الإسلامية. وإلى جانب هذا ظهرت البمارستانات والكليات الطبية وغير ذلك.

وقد سرت الحركة العلمية بعد أن أخذت من الثقافة الأسيوية واليونانية وهضمتها في فلسفتها وثقافتها وخرجت بنتاج مبدع جديد هو الثقافة العريضة الإسلامية فوصلت إلى الأندلس وتقطرت منها إلى أوروبا حيث ظهرت أول ما ظهرت فيها في أواخر القرن الحادي عشر في أقدم جامعتين أوربيتين هما جامعتا بولونيا وساليرنو حيث كانت الفلسفة تدرس عن ابن رشد والطب عن ابن سينا.

لذلك فإن الحضارة الإسلامية من أغنى الحضارات العالمية ضمت ما نقلته عن الحضارة اليونانية والفارسية والهندية إلى ما لديها من تراث روحي أصيل فألفت من ذلك كله ثقافة غنية العناصر نادرة المثال من حيث كيفية تركيبها وتنوع صورها واتساعها وسرعة نموها. ولم تكن

كمية العناصر التي تضمنتها الثقافة الإسلامية في ميدان التربية والتعليم أقل من قيمة العناصر التي تضمنتها في ميادين المعرفة الأخرى، يشهد على ذلك ما نجده في تراثنا الثقافي من كتب تربوية خاصة أو كتب عامة مشتملة على بعض الآراء التربوية نذكر منها على سبيل المثال :

1 ـ كتاب آداب المعلمين ـ لابن سحنون.

2 ـ والرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين للقابسي.

3 ـ وكتاب تهذيب الأخلاق ـ لمسكويه.

4 ـ ورسائل اخوان الصفا.

5 ـ ورسالة السياسة ـ لابن خلدون.

6 ـ وكتاب جامع بيان العلم وفضله ـ لابن عبد البر الأندلسي.

7 ـ وكتاب تعليم المتعلم ـ للزرنوجي.

8 ـ وكتاب احياء علوم الدين، وأيها الولد ـ للغزالي.

9 ـ وكتاب آداب المتعلمين ـ لنصير الدين الطوسي.

10 ـ وكتاب تذكرة السامع والمتعلم في آداب المعلم والمتعلم ـ لابن جماعة.

11 ـ وكتاب أحكام المعلمين والمتعلمين ـ لمحمد بن أبي زيد.

12 ـ ومقدمة ابن خلدون.

13 ـ وكتاب تحرير المقال ـ لابن حجر.

14 ـ وكتاب الدر النضيد في آداب المفيد والمستفيد ـ لبدر الدين العزي.

أما الكبار فأمكنة التعليم لهم كانت المساجد وفيها يتلقى المسلمون كافة أنواع التعليم. ومن المساجد المشهورة في ذلك جامع الأزهر الذي انشئ عام 970 ميلادية، وجامع المنصور ببغداد، وجامع القيروان بتونس، والجامع الأموي بدمشق، وجامع الزيتونة بتونس، وجامع النجف الأشرف.

وقيل بحق أن آلاف أعمدة المساجد التي كانت منتشرة في العالم الإسلامي كانت محاطة بآلاف من العلماء المسلمين وعشرات الآلاف من المتعلمين. فكأن حلقات الدراسة قد قامت في المسجد منذ نشأ، واستمرت كذلك على مر السنين والقرون، وفي مختلف البلاد الإسلامية دون انقطاع.

وقبل أن نحلل الدور الثقافي الذي لعبه المسجد في تاريخ التربية للكبار في الإسلام لا بد وأن نقدم لبعض المفاهيم حول الإسلام والحضارة والعلم، مع تحليل لبعض مفاهيم التربية في

الإسلام من حيث أهدافها وخصائصها وسماتها ومناهجها تلك التي تفسر طبيعة عملية التعليم في أهم مؤسسات التربية في الإسلام وهو المسجد.

الإسـلام والـحضـارة والـعلـم :

ظهر الإسلام ثورة على الأوضاع الاجتماعية التي كانت سائدة في الجزيرة العربية والعالم المعروف في ذلك الوقت. « وتكون مجتمع إسلامي ودولة إسلامية وتربية إسلامية على أنقاض المجتمعات والحضارات والتربية القديمة، ومرت الدولة والمجتمع والحضارة والتربية بتغيرات كثيرة ».

ذلك أن الإسلام انتقل بالعرب من المحلية الضيقة في الجزيرة العربية إلى العالمية في الإمبراطوريات المجاورة في الأمصار، ولم يقف الإسلام عند العروبة. وأن كان العرب هم العنصر الفاعل في البداية لأنهم كما قال عمر بن الخطاب « مادة الإسلام »، ودخلت شعوب أخرى أكثر تقدما، منهم الفرس وسكان الشام من رعايا الروم ومنهم الأقباط في مصر وغيرهم، فغير الإسلام من حياتهم، وصبغ هذه المجتمعات بصبغته مع المحافظة على ذاتية هذه الشعوب.

هذا الإسلام الذي نادى بالتوحيد استطاع أن يشعر العالم المشتت الأطراف بوحدته، وأن يجعل هذه البيئة المترامية الأطراف حول الرافدين وحول النيل وامتدادا إلى الشرق في أرض فارس حتى ما وراء النهر، وغربا عبر برقة والمغرب وبلاد الأندلس، تشعر بأنها تكون حضارة واحدة يربطها رباط واحد، وعن الإسلام نشأت الحضارة العربية.

وتعد الحضارة العربية الإسلامية واحدة من الحضارات الإنسانية العالمية التي كان لها أثر عظيم على نطاق واسع. وقد ازدهرت في أخريات القرن السابع الميلادي وامتدت إلى الشام والعراق ومصر وشمال أفريقيا والأندلس وفارس، وامتازت بتسامحها ونزعتها العالمية ورفعها لشأن الإنسان والاعتداد بحقوقه، وقد حفظت التراث القديم وغذته ونمته وتأثرت بها القرون الوسطى المسيحية والنهضة الأوروبية الحديثة.

هذه الحضارة العربية الإسلامية « التقليدية » كانت وقت ظهورها حضارة تقدمية حديثة. وكان النزوع إلى العقل إحدى ظواهر الفكر الإسلامي التي برزت في وقت مبكر من تاريخ هذه الحضارة. وكان التعليم فيها أداة للتحديث، قبل أن تضعف وتتجمد. وتتحول إلى التقليد، وتتحول معها أهداف التعليم إلى المحافظة. « فقد مرت هذه الحضارة بدورة حياة كاملة، من بزوغ فجرها في القرن السابع الميلادي إلى اكتمال نورها في القرن العاشر الميلادي (الرابع الهجري)، إلى غروبها الطويل الذي امتد حتى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي ».

لقد سجل التاريخ الإسلامي منذ ألف وأربعمائة عام فتح أبواب الحضارة لشتّى العلوم

والفنون والآداب بوحي من المعجزة الكبرى « القرآن الكريم ». ومن مكة المكرمة مهد الإسلام ومن جامعات دمشق وبغداد والقاهرة وقرطبة وفارس وأصفهان وغيرها، بعثت ثروة عظمى من العلوم الإسلامية التي أثرت أثرا ملموسا في الغرب الأوروبي الذي يدين لهذه الثروة العلمية في بعثه أيام النهضة على أعتاب العصور الحديثة.

ومن هذه الحضارة العربية الإسلامية تولد العلم العربي الذي ساهم في تكوينه مفكرون من مختلف القوميات والجنسيات، سوريانيون وفرس وصابئة ومسيحيون ونساطرة ويونانيون وأقباط من مصر وعبرانيون وهنادكة وأتراك ونميون، ولكن بلسان عربي وفي ظل الدين الإسلامي الحنيف.

وكان السر وراء التقدم العلمي وانتشار المعرفة في الحضارة العربية الإسلامية « يكمن في جوهر العقيدة الإسلامية التي تدعو إلى التوحيد، والحرية الفردية، والأخوة في الإنسانية، والمساواة أمام الله، والتكافل في المجتمع. وقد شرعت الفرائض الدينية لتجعل من هذه المبادىء خصائص حية ومنها العلم حيث اعتبره الإسلام فريضة.. على كل مسلم ومسلمة يطلبانه ولو في أقاصي الصين، من المهد إلى اللحد ».

وجاء النبي الكريم يزكي الأميين ويعلمهم : « إنما بُعثت مُعلِما ». ويجعل من العلماء « ورثة الأنبياء ». هؤلاء العلماء لم يكونوا إلا مدرسين، ولم يكن المدرسون إلا علماء. ولسمو المكانة التي ارتفعوا إليها في المجتمع الإسلامي، تمنى خليفة مهيب كالمأمون، أن لو كان مدرسا يتحلق الطلاب من حوله وهو يفتيهم في مسائل الحديث والعلم.

وكما أوجب الإسلام على المسلم أن يطلب العلم وأن يتعلم، فقد أوجب على العالم ألا يكتم العلم، وأن يعلم. هذه الروح الدينية حركت الناس ـ جميعا ـ إلى التعلم والتعليم، فلم يكونوا مسوقين بقرارات حكومية، وسلطات إدارية، ولكن بالتزام أدبي أقوى من كل التزام، وأصبحت « الدراسة صلاة » كما يقول « ابن مسعود » الصحابي الجليل.

فبالمعرفة يستطيع الفرد المسلم أن يحدد مكانته ويبني مجده، وبها يستطيع أن يتفوق على غيره.. والآية تقول : (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْمَلُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْمَلُونَ). ثم إن تحصيل العلم في الإسلام هو خير ما يتقرب به الكبير إلى ربه. وفي الإشارة إلى ذلك يقول الرسول الكريم : « لأن تغدو فتتعلم بابا من العلم خير لك من أن تصلي مائة ركعة ». إلى غير ذلك من الأحاديث النبوية التي قررت في صراحة، أن « العلم خير من العبادة ». ومن ناحية أخرى فإنه ينبغي أن يحرص المسلم الكبير على النمو المستمر في مجال المعرفة، وعلى الإسهام في نشرها، ومن تعاليم الرسول الكريم « اغد عالما أو متعلما، أو مستمعا أو محبا » ولا تكن الخامسة فتهلك »، والخامسة التي فيها الهلاك ـ وفقا لما قرره بعض السلف ـ هي معاداة العلماء وبغضهم.

من ذلك كله يتبين أننا عندما نتحدث عن الإسلام على أنه « دين ». فإنما نود أن نضيف إلى أنه أكثر من أن يكون مجموعة من الطقوس والعبادات، إذ أنه يمتد إلى جوانب متعددة من حياة الفرد ومن حياة المجتمع. ولذلك فإننا نميل إلى شرح معنى « الدين » بالنسبة للإسلام على أنه طريقة للحياة. ومن هنا كانت العناية بالكبار فهم الذين توجه إليهم الدعوة لدخول الدين الإسلامي، وهم الذين يتلقون مبادئه.

« والكبار هم المكلفون بدخول « الدين » الإسلامي، وبين هؤلاء الكبار يقوم الرسول الكريم بنشر تعاليم الإسلام بنفسه. ومكان التعليم هو المنزل قبل إنشاء المساجد. وفي المسجد كان يتم تدبير الكثير من شؤون المسلمين، ولم يكن عجيبا أن ارتبط التعليم بالمسجد لزمان طويل. ففي كل مسجد يقام كانت تقوم بداخله مدرسة، بل مدارس فكرية وعلمية ودينية، وكان الكبار يؤدون في نفس المكان، قبل الصلاة أو بعدها، شعائر العلم من تعلم وتعليم. « وهكذا تكاثرت حلقات الدراسة بالمسجد، وتعددت مجالس العلم فيه، وأصبح بيئة تربوية مفتوحة، غنية بكل أنواع الخبرات والمعارف اللازمة لحياة الفرد والمجتمع ».

وقبل أن نتحدث تفصيليا عن دور المسجد بصفة عامة في التربية في الإسلام، يجدر بنا أن نلقي نظرة سريعة على بعض مفاهيم التربية في الإسلام من حيث أهدافها وخصائصها وسماتها ومناهجها ومؤسساتها، تلك التي تفسر طبيعة عملية التعليم في مؤسسات التعليم الإسلامي وخاصة المسجد، وتبين كيف لعب المسجد ذلك الدور الرائع في تاريخ التربية في الإسلام.

بعض مفاهيم التربية في الإسلام ـ تحليل ثقافي :

في التحليل الثقافي للتربية في الإسلام نجد أنها تركت تراثا هاما للحضارة العالمية، يتمثل في كثير من الخصائص الفريدة التي تميزت بها. ذلك أن التربية في الإسلام اتصفت بخصائص وسمات انفردت بها وتميزت على أساسها عن باقي الحضارات الإنسانية الأخرى. فقد تميزت بدرجة كبيرة من الديمقراطية، وإتاحة فرص التعليم لأفراد المجتمع، وبالمثالية التي اتضحت في الاهتمام الشديد بالجانب الخلقي للتعليم والطابع الديني، والحماس الشديد في طلب العلم، والدقة المنهجية العلمية (جمع القرآن الكريم والأحاديث النبوية على سبيل المثال)، واعتبار التعليم نوعا من العبادة، والعلاقة الوطيدة بين الأستاذ والتلميذ، والاهتمام بحسن معاملة المتعلمين.

وفضلا عن ذلك كله فقد تميزت التربية في الإسلام بتعدد مؤسساتها وتنوعها، مما جعلها قادرة على أن تخدم أهدافا متعددة، وساعدها على أن تكون ميسرة لفئات كثيرة، وبأنها لم تقصر عملية التعليم على مرحلة عمرية معينة. إذ كانت تربية تمتد بامتداد الحياة (وخاصة المساجد التي التزم المسلمون بالتردد عليها للصلاة ووجدوا في حلقاتها العلمية المفتوحة للجماهير

تعليما مستمرا). ثم هي تربية اهتمت بتعليم الكبار، ولم تقصر أو تركز عملها على تعليم الصغار (حدث هذا منذ فجر الإسلام، الذي اتجه بالدعوة إلى الكبار أولا)، كما تأكد في ظل التوجيه السياسي داخل المؤسسات التعليمية ذات الطابع المذهبي، واستمر موجودا في مؤسسات الصوفية. وكان تعليما مفتوحا ييسر الجمع بين العمل والتعليم، والاستمرار في التعليم أو ا لانقطاع عنه لفترات طويلة أو قصيرة.

ولا يغيب عن بالنا أن مؤسسات التعليم في الإسلام إنما كانت نتاجا للمطالب والتحديات والتغيرات الحضارية التي طرأت على العالم الإسلامي، بل إن كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية في الإسلام إنما نشأت استجابة لحاجة اجتماعية معينة. كما أن الأهمية التي احتلتها هذه المؤسسات تباينت واختلفت باختلاف الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في المجتمعات الإسلامية، بل إن مناهج الدراسة في هذه المؤسسات التعليمية قد تباينت مع تباين التركيب الحضاري والاجتماعي في العالم الإسلامي.

وإذا كانت المؤسسات التعليمية في الإسلام وخاصة المسجد قد فتحت أبوابها على مصاريعها لكل راغب في التعليم دون مقابل، فإن انشغال سواد المسلمين بلقمة العيش وعدم تكافؤ الفرص الاقتصادية في واقع الحياة قد صرفهم عن التعليم، بحيث لم يصبح في واقعه عاما، وأصبح بعضهم ـ مرضاة لله ـ يرد معاهده بمقدار وفي حدود لا تصرفه في الوقت نفسه على البحث عن لقمة العيش.

ولئن كان التاريخ الإسلامي ينقل إلينا سير كثير من مفكري الإسلام وعلمائهم ممن ولدوا في بيوت فقر وسط عامة الناس، فإنه ينبغي لنا أن ندرك أنه كان وراء حرصهم على التعليم والوصول بأنفسهم فيه إلى أعلى مراتبه، عوامل كثيرة من بينها ـ إن لم يكن أهمها ـ العامل الاقتصادي. فالتعليم في المجتمع الإسلامي بمجانيته وفتحه أبوابه للجميع دون تمييز، وإعداده الأفراد لبعض الوظائف الهامة ومنها وظائف التعليم، كان وسيلة تحرير المرء المسلم من أوضاعه الاجتماعية وظروفه الاقتصادية القاسية التي فرضها المسلم على أخيه المسلم في عصور القهر والتسلط دون أن يكون ذلك القهر الاقتصادي من الإسلام في شيء.

أهـداف الـتربيـة فـي الإسـلام :

ويجرنا هذا إلى التعرض ولو بشيء قليل من التفصيل لأهداف التربية في الإسلام. ذلك أن الأوضاع الاجتماعية والحضارية للمجتمع الإسلامي بعد ظهور الإسلام الذي أحدث تغييرا جذريا في كل ناحية من نواحي حياة المسلمين، ثم ما أعقب ذلك من تأثر المسلمين باحتكاكاتهم الثقافية مع غيرهم من الأمم، قد أثر ذلك كله في التعليم، وفرضت عليه أهدافا معينة تتمثل في العنصر الديني القوي الذي ميز هذه الحضارة، وكان له تأثير ايجابي على عملية التعليم، فالهدف الأول للتربية في الإسلام هو تعليم الدين (الإسلامي) إلى جانب أهداف أخرى مثالية وأخرى واقعية. هذا الهدف الديني هو أبرز ما يميز التربية في الإسلام، إذ كانت التربية تبدأ

بالقرآن الكريم ومبادىء الإسلام، ومهما نما الفرد ودرس دراسات أخرى فإن العناية بالدين تظل قائمة، وكان المهم أن تسبق الدراسات الدينية جميع أنواع الدراسات الأخرى غير الدينية.

ومن هنا فإن كثيرين من أبناء المسلمين خاصة الكبار (تعليم الكبار)، إذ كانوا قد أقبلوا على التعليم في المساجد، فإن إقبالهم لم يكن لضرورة اقتصادية في المقام الأول وإنما لدافع أو واجب ديني. ذلك أنه من الملاحظ أن تعليم الكبار (التعليم غير النظامي) في عالم الإسلام كان قائما على هامش الحياة الاقتصادية. إذ أن الحياة الاقتصادية على ازدهارها في كثير من أجزاء العالم الإسلامي خلال شطر كبير من العصور الوسطى ظلت قائمة على طرق وأساليب وتنظيمات وقواعد أولية، بحيث لم تظهر حاجة للاعداد لها عن طريق تعليم نظامي. ولو أن تعليما نظاميا قام وقتذاك للاعداد للحياة الاقتصادية لكان ذلك ترفا لا مبرر له. ومن هنا بقيت الثنائية بين تعليم الحياة (الاقتصادية) غير النظامي وتعليم المسجد أو المدرسة (النظامي)، الأول عملي يتم في سياق الحياة، والثاني نظري يأتي إضافة إلى الحياة أو استكمالا لها دون أن يكون له صلة بالانتاج.

وإلى جانب ذلك الهدف الديني للتعليم في الإسلام كانت هناك أهداف أخرى سعت إليها التربية وتتمثل في تلك العناية بالتربية الخلقية ولا سيما في السنوات الأولى من حياة التعليم لما لها من أهمية في تكييف سلوك المسلم السليم وفي نجاحه في الحياة. هذا إلى جانب الهدف الاجتماعي الذي يتلخص في أن الفرد يرتفع قدره بين الناس بمقدار ما يتحلى به من علم وثقافة. فأقبل الناس على العلم وكان الواحد منهم يحترف حرفة بسيطة يتعيش منها ويطلب العلم لينال هذا المركز الاجتماعي.

وإن كان هناك هدف آخر لا نجد له ذكرا في كتابات فلاسفة التربية في الإسلام، وإن كنا نجده واضحا ومؤثرا في أحداث التاريخ العربي الإسلامي، وهو الهدف السياسي العقائدي. لقد تميز التعليم في المجتمع العربي الإسلامي بأنه كان شعبياً لا يخضع لإشراف الدولة المباشر. ولكن منذ فترة مبكرة بدأت السلطة السياسية تتدخل في التعليم وتوجهه لخدمة أغراضه. فمعاوية بن أبي سفيان (في بداية عصر بني أمية) يعين « القصاص » و« الرواة » في المساجد ليحدثوا الناس بأخبار المغازي (ويدعوا لقضية بني أمية). والفاطميون يستغلون التعليم ويؤسسون المؤسسات العلمية والتعليمية (الجامع الأزهر الشريف) لنشر مبادئهم السياسية. والعباسيون ينشئون المدارس (مدرسة نظام الملك في بغداد) لمناهضة المذهب الشيعي، ونشر المذهب السنّي والدفاع عن الخلافة العباسية.

وإذا كانت هذه أهم أهداف التربية في الإسلام، فإن مناهج التعليم قد تعددت ولم يكن هناك منهج محدد للدراسة باستثناء القرآن الكريم الذي كان عاملا مشتركا في كل مناهج التعليم. ولم تكن هناك مراحل دراسية واضحة أو سنوات محددة للدراسة في أية مرحلة.

ومناهج التعليم في الإسلام تتميز عموما بأنها كانت مناهج مرنة وحرة غير مفروضة من الحكومة أو من سلطة عليا مشرفة على التعليم. وكانت الدراسة التي تهيئها هذه المناهج دراسة فردية، تعطي عناية للفرد، وإن أظهر تفوقا أو نبوغا تمشت معه وأبرزته. وكان الطالب الكبير يختار المواد الدراسية التي يميل إليها ويستطيع السير فيها، ويختار الأستاذ الذي سيدرسها عليه، ويسير الطالب في هذه المواد وفق سرعته هو وفي المدة التي تناسبه. وكانت المناهج تحقق الاخاء والمساواة وتكافؤ الفرص بالسماح للفقير والغني بالتعلم معا دون شرط خاص بالسن أو الجنس، فالتعليم كان في متناول الجميع تبعا لرغبة كل فرد وقدراته، بحيث يمكن القول أنها كانت تسير وفق الأساليب الديمقراطية الحقة. وكانت مرونة المناهج تسمح للكبار بأن يفيدوا من ذلك بمتابعة الدراسة سواء بالانقطاع تماما للدراسة أو بالاستماع والحضور كلما سمح لهم وقتهم بذلك. وكانت الدراسة تعتمد على الاستظهار في معظم الحالات كشرط هام من شروط التعلم، ولكن مع وجود الاستظهار نلاحظ أن التعليم للكبار كان فيه كثير من المناقشات والأسئلة بين الطلاب والأساتذة.

السمات العامة للتربية في الإسلام :

بعد ذلك التحليل الثقافي الموجز لمؤسسات التربية في الإسلام وأهداف التربية ومناهج التعليم، نود أن نعرض بشيء من التفاصيل لما أوجزناه عن خصائص وسمات التربية في الإسلام. وسنركز على عرض بعض هذه السمات والخصائص التي تفردت بها التربية في الإسلام وتشمل النقاط التالية :

- تربية مدى الحياة.
- تربية مفتوحة.
- حرية الأساتذة.
- الارتحال في طلب العلم.
- التساوي بين الجنسين في التكليف بالمعرفة.

تربية مدى الحياة :

العلم في الإسلام لا تضيع فرصته بسبب السن، فالتعليم في الإسلام لا يرتبط بسن معينة، وقابلية الإنسان للتعلم أمر يستمر مدى الحياة. ولو أمعنا النظر فيما يهدف إليه كتاب الله « القرآن الكريم » وتتوخاه سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويتجه إليه كثير من أئمة المسلمين الأوائل في تربية أفراد المجتمع الإسلامي، لوجدنا كثيرا من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية وأخبار السلف من المسلمين تساير معنى التربية المستمرة مدى الحياة.

وإن الملاحظة الدقيقة والفهم العميق لروح الإسلام ونظامه وتدبيراته المختلفة، كل ذلك يوحي بإرادة قوية من الدين الإسلامي أن يكون رجاله على صلة دائمة بتربية أنفسهم ما دامت

لهم الحياة. ولذلك دلالة كبيرة كما نتبينها في نزول القرآن الكريم على مدى الزمن الذي ابتعث فيه الرسول صلى الله عليه وسلم هاديا ومعلما ـ وهو ثلاث وعشرون سنة ـ حتى أن آخر آية نزلت عليه كانت في حجة الوداع حيث العام الأخير من حياة الرسول عليه السلام، ودلالة ذلك أن الله تبارك وتعالى شاء لنبيه صلى الله عليه وسلم أن يدوم له التعليم وأن تستمر تربيته لأمته في كل فترة من فترات حياته التي ابتدأت بالرسالة وانتهت باختيار الرفيق الأعلى. بحيث تكون هذه الحياة إضافات من المعرفة فوق إضافات.

ولذلك لم يحدد الدين عمرا ينتهي عنده طلب العلم. وهو كذلك لم يحدد مستوى معرفيا معينا يعتبر غاية أو نهاية بالنسبة لطالبيه. فهو يحث المسلمين على طلب العلم من المهد إلى اللحد كي نجد في البحث عن المعرفة طول الحياة، ولكي نطمع دائما فيما هو أكثر مما حصلنا، والآية الكريمة تذكر (وما أوتيتم من العلم إلا قليلًا). أليس في هذا حقيقة وعمق ما يدل عليه « تعليم الكبار » وهو « التربية مدى الحياة » أو « التربية المستمرة ». ذلك الاتجاه التربوي الحديث الذي ينادي بامتداد التربية عبر العمر الإنساني وعدم انقطاعها إلا بانقطاعه.

ولعل هذا يلقي نوعا من الضوء على السبب في انتشار حلقات الدراسة ومجالس العلم في المجتمعات الإسلامية، وبمستويات مختلفة. وهو أيضا يفسر لنا سبب التذاوب في تعليم الصغار والكبار في أحضان المسجد حيث كان يحدد كل متعلم البرنامج الذي سيتلقاه. وهو أيضا يفسر لنا ظاهرة تعدد المواهب في المجالات التحصيلية، فالشافعي الأديب الشاعر يجدّ في مسائل الدين ويجتهد في قضاياه ومشكلاته حتى يصير إماما من أئمة الشريعة الإسلامية له مدرسته ومذهبه الخاص، والجاحظ وهو من أعلام الأدب كان رئيس فرع من فروع المعتزلة له اتجاهاته وفلسفته الخاصة. قيل لأبي عمر بن العلاء : متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ قال : ما دامت الحياة يحسن أن يتعلم. وقيل لحكيم : ما حد التعليم ؟ قال : حد الحياة. وقال ابن المبارك : ما يزال المرء عالما ما طلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل. وقال سعيد بن جبير : لا يزال الرجل عالما ما تعلم، فإذا ترك العلم وظن أنه قد استغنى بما عنده فهو أجهل ما يكون.

وكان معنى ذلك كله أن المسلم يقتضي عليه ألا ينقطع عن العلم والتعلم إلا بانقطاع حياته، وهذا معنى « تعليم الكبار مدى الحياة ».

تربية مفتوحة :

والتربية الإسلامية تربية مفتوحة، وقد فهم السلف ذلك فهما انعكس على ممارساتهم. لم يكن من الضروري أن يلتحق طالب العلم بمدرسة أو معهد نظامي، فحلقات الدراسة ومجالس العلم على مختلف مستوياتها وفي مختلف المجالات كانت منتشرة. ولم يكن من الضروري أن يدرس الطالب موادا معينة أو كتبا بعينها ليتخرج في مجال خاص.

وتفصيل ذلك أن التربية في الإسلام كانت تنظر إلى مبدأ الحرية التعليمية نظرة لا تختلف عن النظرة المعاصرة لها شيئا كثيرا. فقد كان الأطفال يجبرون على التعليم وبخاصة تعلم تلك الأمور الضرورية لكل فرد لكي يصبح عنصرا صالحا في المجتمع ينفع نفسه والمجتمع. إلا أن هؤلاء الأطفال يكتسبون بعض الحرية في انتقالهم إلى مرحلة متقدمة من التعليم، حيث لا يجبرون عليها بل يختارونها ويحثون على مواصلة التعليم. ولذلك فقد اختلفت طبيعة الدراسة في الكتاب عنها في المدارس والمساجد، وظهرت المدارس كمؤسسة تعليمية تتوسط الكتاب والمسجد، وكانت تلحق عادة بالمساجد، ويتلقى فيها الطلاب تعليما أرقى مما تلقوه في الكتاب. وامتازت المدارس بخضوعها للنظام كما في الكتاب، إلا أن التعليم يرتفع إلى مستوى أعلى. ويجد الطالب حرية مطلقة ـ فيما بعد ـ في المسجد حيث ليس هناك موعد لحضور الطلاب أو لانصرافهم أو التقيد بالاستماع إلى أستاذ معين أو دراسة علم معين، كما أن الأستاذ لم يكن مقيدا بمنهج ثابت، فالطالب له حرية اختيار الأستاذ وحرية اختيار المادة وكذلك حرية مواصلة التعليم مع أي أستاذ يختاره ويرتاح إليه حتى يتخرج على يديه. ولم يكن من الضروري أن يتفرغ الطالب للدراسة والتحصيل أو يستمر في متابعة برنامج دراسي متعاقب الحلقات بشكل فيه اتصال. فالمسلم الكبير ـ وفقا لتوجيهات الإسلام كان يجب ألا يكون عالة على غيره وأن يكون منتجا يأكل من عمل يده، بل وأن يتحرى مستوى الاتقان فيما يعمل. ومن هنا كان تحصيل المعرفة شيئا فيه تكامل مع أعمال الجماهير وممارساتهم. فالمسلم يستطيع أن ينظم وقته وفقا لظروفه مخصصا بعضه للعمل وكسب العيش، وبعضه للدراسة. وكان هناك من يعمل بعض ساعات اليوم ويتعلم في بعض ساعات منه في المسجد. وكان هناك من يتردد بين العمل والتعليم من موسم إلى موسم. وكان هناك من يتفرغ للعلم فترة ثم يعود إلى العمل سنة أو أكثر يتفرغ بعدها للعلم وهكذا. كانت هناك حرية تعلم امتدت إلى مختلف الأبعاد.

وأيًا كان الأمر فإننا نرى الإسلام قد فتح باب طلب العلم على مصراعيه لمن يطلبه. ووصلت عظمة الإسلام في هذا الاتجاه إلى فتح الباب في كل مجال وعدم تحديد نهاية للتعليم تعطي لقبًا.

وانفتاحية النظام التعليمي في الإسلام تتأصل بديمقراطية المثالية، ديمقراطية لا تفرق بين الدارسين على أساس من الجنس أو اللون أو العقيدة أو الثروة. كان مجلس العلم أو حلقة الدرس في المسجد، عالما متسعا يتجاوز حدود القطرية والإقليمية والقومية، ويضم طلابا من آفاق شتى يندرج تحتها الشرق والغرب. ولم يمنع منه غير المسلمين الراغبين في العلم، يهودا كانوا أم نصارى. ولم يستنكف الرجال أن تعلمهم امرأة، كما لم تحرم النساء أن يتعلمن على أيدي الرجال ولو في مجالس خاصة بهن، هذا ولم يطرد الفقراء عن مجالس العلم، فقد تمتعوا بامتيازات أعفتهم من أجرة الدرس ومؤونة الأكل وكلفة السكن، هذه التربية المفتوحة هي كذلك تعليم مفتوح لكل الأعمار، وغالبا ما ضمت حلقات الدرس أجيالا بيولوجية واجتماعية مختلفة. وكان من المعتاد أن يوجد بين الدارسين أحداث بلحى مستعارة، وشباب، ورجال

مكتملون، وشيوخ هرمون، وكلهم يتفاعلون ويتعاونون ويدخلون في علاقات متشابكة، ويتبادلون الخبرات والآراء مما جعل من مجالس العلم بيئة تربوية متشابكة، اختفت منها أنواع القسر والعقاب والمنافسة، وسادتها روح إنسانية متفهمة.

حـريــة الأسـاتـذة :

وإذا كانت الدراسة مفتوحة للدارسين، دون شرط أو قيد، للدخول فيها والخروج منها، فإن التدريس كان كذلك مفتوحا للمدرسين، دون تحديد لسن الفرد أو الإحالة إلى المعاش، حيث يجبر الأستاذ على التفرغ أو التعطل الوظيفي. كان التدريس بالنسبة للأساتذة من المسلمين مهنة حياة، لها يعيشون، وفيها ينمون ويموتون. فقد كانت لهم حرية العمل ـ طول العمر ـ ما داموا يحتفظون بقواهم العقلية وقدرتهم الحركية، والتدريس عندهم تعلم وتعليم. وكانت أساليب تدريسهم تنمية لعملهم وتطويرا لمهنتهم وثقافتهم، فالمناظرة والمطارحة والمناقشة والرحلة، والزيارات أو لقاءات العلماء الزائرين، وتبادل الخبرات، أساليب من شأنها تلقيح الأفكار وإنعاش المعارف، وتحسين طرق التعليم.

وبهذا الدأب العلمي، وفي ظل هذه الصحوة العقلية، ارتفع الأساتذة بمستوى تعليمهم سواء ما كان منه عاما مشاعاً، أو ما كان منه خاصا. فقد تضمنت المواد التي قاموا بتدريسها قيما علمية رفيعة تشهد بها مؤلفاتهم التي تناولت كافة العلوم والفنون. فضخامة العمل العلمي التي تضمنتها رسائل إخوان الصفا، أو كتب الفقه للأئمة الأربعة توضح دسامة المادة التي درسوها لطلبتهم، والجهد الفكري الذي بذله الغزالي في كتابه « إحياء علوم الدين » وقام بتدريسه في المدرسة الملحقة بالجامع الأموي في دمشق يدل على علو المستوى الثقافي لطلبة هذه المدرسة. كما أن أصالة النظريات الاجتماعية التي أبدعها ابن خلدون في مقدمته وفسر على أساسها تاريخ الأمم وشعوبها لطلابه في القاهرة لدليل مؤكد لخصوبة هذا التعلم.

الارتـحـال فـي طـلـب الـعـلـم :

ومن تقاليد التربية في الإسلام أيضا أن الثقافة والتربية كانتا من عوامل الوحدة الإسلامية، وكانتا مظهرا من مظاهر الوحدة العربية. إذ كانت العلوم واحدة والمناهج واحدة. وكانت القاعدة في التعليم أن يرحل المتعلم وينتقل من قطر إلى قطر آخر من أقطار العالم الإسلامي، من قرطبة إلى القيروان إلى القاهرة إلى دمشق إلى بغداد إلى بخارى.. كل هذا طلبا للعلم، وطلبا للتتلمذ على أساتذة معينين، فما من عالم أو أستاذ مهم في كافة فروع العلوم في الحضارة الإسلامية إلا وقد تتلمذ وحضر العلم في أكثر من قطر إسلامي، وإلا وقد درس في مساجد أكثر من قطر.

وكان وراء ذلك كله إيمان المسلم بأن المعرفة ليس لها حد تنتهي عنده، أو يصير الإنسان عنده غنيا عن المعرفة. فمهما حصل الإنسان المسلم من العلم فإن ما يجهله أكثر مما يعرفه.

وفي الآية الكريمة (وما أوتيتم من العلم إلا قليلا). وعلى الكبير في الإسلام أن يسعى في طلب العلم طالما كانت فيه الحياة. وفي ذلك يقول الرسول الكريم : « اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد ». والأمر الوحيد الذي يضع للمعرفة حدودا هو طاقة المتعلم وقدراته : « لا يكلف الله نفسا إلا وسعها ».

ولعل هذا يفسر لنا ما كان من أخبار تتعلق بتنقل طلاب المعرفة بين مختلف البلدان الإسلامية يتعلمون ويعلمون، « فالبخاري » راوي الحديث، « والشافعي » صاحب المذهب، و« ابن بطوطة » الرحالة، وغيرهم كثيرون يتنقلون بين البلاد فأثروا معارفهم ونشروا بعض ما يعرفون. وشجع على هذا الاتجاه قول الرسول الكريم : « من سافر في طلب العلم كان مجاهدا في سبيل الله ومن مات وهو مسافر يطلب العلم كان شهيدا ».

لذلك تميزت الفترة المبكرة من عصر الحضارة الإسلامية بالحث على السفر والتنقل واعتبار الاغتراب أحد الوسائل الرئيسية لتحصيل المعرفة، ويتكبدون في سبيل ذلك المشاق والصعاب، وأحيانا كان العلماء يسافرون المسافات الطويلة حاملين كتبهم على ظهورهم في كثير من الأحيان. ويروي أن التبريزي العالم اللغوي المعروف الذي عمل فترة من حياته أستاذا في المدرسة النظامية ببغداد حمل على ظهره أيام شبابه معجما كبيرا من تبريز إلى بلاد الشام يدرسه عند شاعر معرة النعمان المشهور أبي العلاء المعري. ويقال إن هذا المعجم كان يبدو في مظهره بعد موت التبريزي مبللا بالعرق من طول ما حمله هذا العالم على ظهره ».

وتحدث ابن خلدون في مقدمته عن الارتحال في طلب العلم وفوائد ذلك فقال : « إن الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم » وذلك من حيث أن « السبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين، فلقاء أهل العلم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنها إنماء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان وتصحيح معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم وهذا لمن يسر الله عليه طريق العلم والهداية. فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال ».

التساوي بين الجنسين في التكليف بالمعرفة :

في التحليل الثقافي للتراث الإسلامي يتضح لنا أن التساوي بين الجنسين في التكليف

بالمعرفة وفي حق المعرفة كفله الإسلام، فالإسلام يعتبر « طلب العلم فريضة على كل مسلم » دون تمييز بين ذكر أو أنثى.

سوى الإسلام إذن بين الذكر والأنثى في وجوب تحصيل المعرفة. فالإسلام حيث يقرر ما يجب على المسلم لا يخص جنسا دون آخر. وقد قرر الإسلام بالنسبة للنساء والرجال وجوب طلب العلم. وفي ذلك يقول الرسول الكريم : « اطلبوا العلم ولو بالصين »، فإن العلم فريضة على كل مسلم. وهذا يعني أن العلم النافع يطلبه من ينتمي إلى الإسلام حيث يوجد حتى ولو كان في بلد يختلف عن بلادنا في الدين واللغة والثقافة.

والجدل الذي يظهر أحيانا بين المسلمين حول قضية تعليم المرأة وما إذا كان جائزا أن تفتح باب معاهد العلم للرجال والنساء معا. فإن ردنا على ذلك يتمثل في إثارة قضية من تتلمذ على النساء من رجال المسلمين الأوائل. ولا من تتلمذت على الرجال من نسائهم. ويكفينا أن نذكر حلقات العلم التي كانت تتردد عليها النساء كما يتردد عليها الرجال.

ونحن إذا تابعنا تاريخ الجامع الأزهر الشريف مثلا وجدنا أنه كان ينظم بعض الدروس للنساء الراغبات في فهم الدين وذلك في أثناء العهد الفاطمي.

وفي العهد المملوكي صار مسموحا للنساء أن يتلقين العلم بالأزهر الشريف مع الرجال. وكانت النساء تطلب العلم لذات العلم فلم يكن يسعين إلى التخرج والاشتغال بالتدريس كما كان يفعل الرجال. واستمر الأمر على ذلك حتى صار تقليدا بالنسبة للمترددات على حلقات الدراسة بالأزهر الشريف من النساء حتى أول العقد الثاني من القرن العشرين. كانت حلقات الدراسة مفتوحة للذكور والاناث ولكن يظهر أن الاناث كن متواضعات في طموحهن، فكن عادة يحضرن للتحصيل والتثقيف دون أن تتصل مناشطهن بالتقدم للامتحان والتخرج. وصار هذا تقليدا أزهريا، ففتاة الأزهر الشريف تطلب العلم لذاته لا لشيء خارجي، حتى ولو كان هذا الشيء الخارجي مجرد الحصول على لقب علمي أو شهادة.

ومن العرض السابق نستطيع أن نتابع بعد ذلك دور المسجد في التربية في الإسلام في اطار تلك الخصائص والسمات التي تفردت بها التربية في الإسلام وأصبحت من أوضح مظاهر الحضارة العربية الإسلامية في العصور الوسطى بل والعصور الحديثة.

المسجد والتربية في الإسلام :

المسجد لغة اسم لمكان السجود، وعرفا اسم للمكان المعد للصلوات وشرعا هو كل موضع.. من الأرض لقوله صلى الله عليه وسلم : « جعلت لي الأرض مسجدا » وعندما تقام صلاة الجمعة في المسجد يطلق عليه : « المسجد الجامع »، والجامع نعت للمسجد، وإنما وصف بذلك لأنه علامة الاجتماع.

والتشريعات الإسلامية المتعلقة بالمسجد من أجل ما جاء به الإسلام وحثت عليه الشريعة السمحاء، لا يوجد في جميع الشرائع والأديان مثيل لها بالنظر لما تضفيه على المسلمين من خير عميم فهي بيوت العبادة وفيها يتمتع المسلمون بأفضل الوشائج بينهم وبين ربهم عز وجل، والمساجد بجانب هذا الفضل العظيم هي المنتدى والمقصد المهم في الصدر الأول لشؤون الدولة، فكانت تعقد فيها المؤتمرات للشورى وتصدر فيها البلاغات والقرارات العامة، وإذا دهى أمر دعى الناس إليها بالنداء المشهور « الصلاة جامعة »، وكان الناس قبل اتخاذ المساجد لا يجدون الوسائل التي تحقق لهم هذا التنظيم الاجتماعي الرائع.

وكان المسجد أول المؤسسات التي انطلق منها شعاع العلم والتعليم في الإسلام على كافة البشر ولكل من يريد أن يستمع. وكان جمهور المتعلمين في المسجد هم الرجال الكبار. وتلقف الكبار كل ما كان يصدر عن الرسول صلى الله عليه وسلم للقرآن حفظا وللسنة اقتداء.

ولذلك ارتبط تاريخ التربية في الإسلام بالمسجد ارتباطا وثيقا، ولعل السبب في جعل المسجد مركزا ثقافيا هو أن الدراسات في سنى الإسلام الأولى كانت دراسات دينية، تشرح تعاليم الدين الجديد وتوضح أسسه وأحكامه وأهدافه، وهذه تتصل بالمسجد أوثق اتصال. وقد بكر المسلمون لهذا في إنشاء المسجد، ففي طريق الرسول الكريم إلى المدينة بني أول مسجد في الإسلام في « قباء » ثم بني مسجده بالمدينة عقب وصوله إليها. وكانت حلقات العلم تعقد في مسجد قباء، كما كان من عادة الرسول صلى الله عليه وسلم أن يجلس في مسجده بالمدينة ليعلم أصحابه دينهم ودنياهم. وكثرت بعد ذلك المساجد في جميع أنحاء العالم الإسلامي، وفي أكثرها كانت حلقات العلم تعقد والدروس تلقى على الكبار من المسلمين.

ومن أكبر الأخطاء التي يقع فيها المسلمون اليوم أن يتصوروا أن المساجد دور عبادة فقط، فالمسجد في الإسلام كانت له وظائف عديدة يسهم بها في تنمية المجتمع ورفع مستوى معيشة الأفراد.. ذلك أن التطورات التي طرأت على المجتمع الإسلامي والتحديات التي واجهته هي التي فرضت إنشاء المؤسسات التعليمية التي تخدم هذا المجتمع منذ البداية. ومع ظهور الدين الجديد ظهر المسجد كمؤسسة تعليمية بجانب وظيفته الدينية. وأصبح المسجد محور الحياة الإسلامية، فالحكم يتم بالتشاور مع المحكومين في المسجد، والمسجد مكان إعلان الأخبار الهامة للمسلمين... الخ.

ولذلك فقد كان محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلم أصحابه في المسجد، ومن ثم كان المسجد معهدا للعلم بأدق معاني الكلمة. وترى « أسماء فهمي » أن المسجد الجامع كان بمثابة المدرسة الثانوية في وقت واحد. وفي أول الأمر كان مكانا للتعليم الأولي أيضا، ولكن المسلمين فضلوا فصل تعليم الصغار في أماكن خاصة ـ عرفت باسم الكتاتيب ـ خوفا على المسجد من عبث الأطفال. وفي مسجد النبوة تم وضع مخطط شامل لمواجهة الأحداث الكبرى في حياة المسلمين. وقد انطلقت منه جيوش المسلمين، وصدرت منه الفتاوي التي نظمت الحياة

الاجتماعية وقضت على مشكلاتها. وفيه حكم رسول الله صلى الله عليه وسلم بين الناس بالعدل. فكان المسجد مجلس قضائه للفصل بين الخصوم. وفي المسجد استقبل رسول الله الوفود وتمت المفاوضات وعقدت مواثيق الصلح. وهكذا فإن المسلمين في عصورهم الأولى توسعوا في فهم مهمة المسجد، فاتخذوه مكانا للعبادة ومعهدا للتعليم، ودارا للقضاء، وساحة تتجمع فيها الجيوش، ومنزلا لاستقبال السفراء.

ويقول « الإمام ابن تيميه » متحدثا عن المساجد موضحا ما كانت عليه في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم : « وكانت مواضع الأئمة ومجامع الأمة هي المساجد » فإن النبي صلى الله عليه وسلم أسس مسجده المبارك على التقوى ففيه الصلاة والقراءة والذكر وتعليم العلم والخطب، وفيه السياسة وعقد الألوية والرايات وتأمير الأمراء وتعريف العرفاء، وفيه يجتمع المسلمون عنده لما أهمهم من أمر دينهم ودنياهم.. ».

كان المسجد على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم أول مدرسة لتعليم الكبار، وكان عليه الصلاة والسلام معلمها، وكان الصحابة رضوان الله عليهم هم تلاميذها العباقرة الأفذاذ. فيها تعلموا كل أنواع العلم والمعرفة التي تفيد الإنسان في حياته وآخرته، وتبني جميع جوانب شخصيته فيتخرج منها متكامل الشخصية حقا.

والمصطفى رسول الله صلى الله عليه وسلم يعرف وظيفته ـ كمعلم ـ ويستشعر مسؤوليته التعليمية التي حملها إياه سبحانه وتعالى عندما يقول : (إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني). ويدرك صحابته رضوان الله عليهم أجمعين أنه رسول الله صلى الله عليه وسلم « معلم » حيث يصفه أحدهم بقوله : « ما رأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما ».

ولقد ظلت وظيفة المسجد هي العبادة والتعليم والمدارسة ومقر القيادة والرياسة طوال مدة إقامة الرسول عليه الصلاة والسلام في المدينة المنورة، وكذلك استمرت في خلافة الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم الذين حرصوا على أن يظل المسجد كذلك مقرا للدولة.

والتزم الخلفاء الراشدون ومن تلاهم أن يؤموا الناس في الصلوات وان يلقوا فيها الخطب الهامة سواء كانت تتعلق بشؤون العبادات أم بشؤون السياسة العامة للدولة، وإذا حدث أمر هام أعلنوا أن « الصلاة جامعة » فيجتمع المسلمون بالمسجد لأداء الصلاة ثم يستشير الخليفة ذوي الرأي والتجربة منهم فيما جد من أحداث، ثم يعلن رأيه للجميع فيلتزم به الجميع. وبهذا كان المسجد الإسلامي « يؤدي دور المجالس النيابية في الوقت الحاضر.. ».

يتضح بذلك أن الباعث على بناء المسجد في صدر الإسلام لم يكن مقصورا على الأغراض الدينية وحدها، بل كان ذلك راجعا إلى أسباب سياسية واجتماعية، وكانت المساجد تستخدم منذ ظهور الإسلام لاجتماع المسلمين فيها، كما اتخذها علماء التفسير والحديث مقرا لهم. ولما لم يكن من الممكن الفصل بين السياسة والدين، أصبح المسجد المكان الذي تذاع فيه

الأخبار الهامة التي تتعلق بالصالح العام، ثم استخدمت المساجد بعد ذلك معاهد للتعليم. وكان التركيز كله ـ أو معظمه ـ عند ظهور الإسلام على تعليم الكبار. وكان سبب ذلك هو أن التعاليم الدينية موجهة أساسا إلى الكبار. ومن الكبار يتكون من يمكن أن يسموا بالجمهور المسلم. فتعليم الدين لهؤلاء الكبار كان لازما لنشر الدعوة وتكوين المجتمع الإسلامي. وكان أقوى أثر مصاحب لهذا الهدف الرئيسي هو تهيئة البيئة المتدينة التي ينشأ فيها الصغار فيتلقون تعاليم الإسلام منها. وقد جعل الإسلام مراكز التعليم لديه وهي « المساجد » معدة لمتطلبات ذلك. فكانت المساجد معاهد لتعليم المبتدئين الصغار، ومعاهد لإعداد الكبار. وكل من يقرأ عن تاريخ المساجد في أرجاء العالم الإسلامي ـ الأزهر الشريف، وعمرو بن العاص، والقيروان، والزيتونة، وقرطبة، وغيرها ـ يجد مصداق ذلك ويتعرف الدور الهام الكبير الذي أدته تلك المساجد في تعليم الكبار.

غلب على الدراسة في المسجد ـ منذ البداية ـ في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم الطابع الديني حتى كاد يقتصر على العلوم الدينية، ثم تطورت الدراسة مع تطور العالم العربي الإسلامي لتشمل علوما ومعارف أخرى غير دينية (الدراسات الأدبية والفلسفية بل والعلوم الطبيعية). وتدريجيا انتظمت العلوم في مجموعات ومراحل، وإن بقي الطابع والهدف الديني أساس الدراسة في المساجد. كما تبلور التدريس في نظام « الحلقات » التي يجلس فيها شيخ معين، في مكان معين، في وقت معين، ليدرس موضوعا أو مواضيع معينة لمجموعة من الطلاب المتفرغين الذين يدرسون بانتظام سنوات طويلة، بجانب الطلاب غير المنتظمين وغيرهم من رواد المساجد مما يصح تسميته « تعليم كبار ». بذلك اقتصر المسجد أو كاد على « تعليم الكبار » بعد أن أخلى من الصغار الذين تعلموا في الكتاتيب التي أصبحت تمثل المرحلة الأولى من التعليم ووسيلة التطبيع الاجتماعي والحضاري وتوحيد الشعوب الإسلامية عن طريق التعليم، تعليم أساسيات الدين واللغة العربية.. ولم يكن كل من يذهب إلى المسجد يتعلم من أجل الدين ذاته فقط، بل قد يتعلم الدين وعلومه ليصبح قاضيا أو إماما أو معلما في حلقة أخرى.

هذا من جهة الطلاب، أما المعلمون فقد كان الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم قدوتهم وكان المعلم الأول بطبيعة الحال. ولما اتسعت رقعة الإسلام انتقل بعض صحابة الرسول صلى الله عليه وسلم وتلاميذه إلى الأمصار الجديدة وتحلق حولهم الطلاب الكبار، وكان عمر بن الخطاب يرسل الفقهاء والقراء مع الجيوش ليبقوا بالبلاد المفتوحة بعد فتحها، يدعون للإسلام ويعلمون أحكامه، وقد أنشأ هؤلاء في كل « مصّر » نزلوا به حركة علمية، وكونوا مدارس، وكان لهم تلاميذ كبار ينقلون عنهم.

وكانت حلقات العلم تعقد في المساجد والمكتبات ومنازل العلماء، وفي قصور الأثرياء والأمراء عندما ظهرت القصور عقب اتساع الفتوحات، على أن المساجد ظلت أهم المراكز الثقافية في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

وقد نشأت الحلقات العلمية في المساجد نشأة دينية، وكانت قاصرة على تدريس علوم الدين وحدها، ولكنها ما لبثت أن تطورت مع تطور الثقافة الإسلامية والحضارة الإسلامية، ومع دخول كثير من معارف ذلك العصر. ولا نزاع أن الدراسات الدينية كانت أهم ما يجذب الطلاب ويعني به المدرسون. ولكن مع هذا فإن النصوص التاريخية التي بين أيدينا تدل على أن المسجد اتسع للعلوم الدينية ولسواها، وإذا بالمساجد تتحول إلى أمكنة يدرس فيها ـ بجانب العلوم الدينية التي استمرت محور الحياة العلمية ـ الطب والرياضيات والطبيعيات وعلوم الأدب وغيرها. ويروي السيوطي : « أن دروسا مختلفة رتبت في الجامع الطولوني في مصر وقد شملت التفسير والحديث والفقه على المذاهب الأربعة والقراءات والطب والميقات ». كما يذكر عبد اللطيف البغدادي أن « درسا في الطب كان يلقى في الأزهر في منتصف النهار من كل يوم ».

والملاحظ على نظام « الحلقات » في المساجد أن عدد الطلاب كان يكثر في حلقة عنه في أخرى تبعا لشهرة الشيخ وتعمقه في مادته، وإن كان العدد كبيرا بصفة عامة إذ كان المسجد مفتوحا للجميع، وكان عدد طلاب الحلقة فيه غير محدود، ومن هنا كانت حلقات المشاهير من الشيوخ تشمل مئات من الطلاب. روى القزويني « أنه كان في حلقة درس رضى الدين النيسابوري أربعمائة فقيه من الفضلاء. وكان يحضر مجلس أبي الطيب الصعلوكي مفتي نيسابور أكثر من خمسمائة طالب علم. وكان أبو حامد الاسفرائيني يدرس بمسجد عبد الله بن المبارك ببغداد وكان يحضر مجلسه ما بين ثلاثمائة وسبعمائة طالب. وفي مصر كان محمد بن سليمان النعالي إمام المالكية في عصره، وكانت إليه الرحلة والإمامة بمصر، وكانت حلقته في الجامع تدور على سبعة عشر عمودا من كثرة من يحضرها ».

في مثل هذا النظام التعليمي المفتوح، لم تكن المؤسسة التعليمية وهي المسجد هي التي تجذب الطلاب إليها، ولكن شهرة الأستاذ هي موضع الجذب، ومن عوامل شهرته « غزير مشيخته ووافر علمه وحسن سلوكه.. » وتتأصل هذه الشهرة بكثرة عدد الطلاب الذين يتحلقون من حوله. ولم تكن هناك من سلطة تعزل الأستاذ الفاشل غير سلطة الطلبة عن طريق هجرهم له. والأستاذ المهجور ليس عليه إلا أن يترك حلقته ويعتزل التدريس. فحضور الدارسين وتواجدهم عند أستاذ معين تكريس لأستاذيته، واعتراف بأهليته للتدريس، وكان ذلك ـ في رأي أحد ثقاة التربية ـ معيارا موضوعيا علميا له قيمة أصيلة في موازين التقويم المهني.

حلقات العلم هذه في المساجد وفي غيرها كانت تغص بآلاف من الطلبة العرضين الذين طلبوا العلم لذاته، ودأبوا في التزود الثقافي الحر بقدر ما تسمح به أوقاتهم وأعمالهم. وهذه الجمهرة المتنوعة من زبائن العلم، قد جعلت من التربية العليا عملا شعبيا في متناول العامة والخاصة. وكانت التربية بذلك عملا يقوم به المتعلم وينمو فيه أكثر مما كانت عملا يقوم به المعلم ويرتزق منه، فالتعلم الذاتي والمستمر كان صفة التربية التي مارستها العرب في الإسلام في عصورهم المزدهرة. فطلاب العلم ـ بكل إرادتهم الحرة ـ هم الذين يوجهون أنفسهم

نحو المعرفة التي يرغبون فيها، ويختارون المسلك الذي يرضيه للسير فيه، ولم تفرض عليهم قيود نظام تعليمي روتيني، ولم يحسوا بوصاية أستاذ يمتلك في يده السلطة، والمبادأة، والأمر والنهي، بل عاشوا كالنحل الدائب يسقطون على الزهر أينما طاب رحيقه.

ثم كان من تقاليد التربية في الإسلام أيضا التي تدل على سعة الأفق والديمقراطية الحقة، حرية الفكر، وحرية المناقشة، وحرية الجدل، فكثيرا ما كان أساتذة من وجهات نظر ومن فلسفات مختلفة، يجتمعون معا في المسجد، يتجاورون ويتشاورون في مسائل العلم، وكانت الدولة تكفل هذه الحرية خصوصا في عصر الرشيد والمأمون في العصر الذهبي للحضارة الإسلامية. ولعلنا نذكر في هذه المناسبة أن الثقافة الإسلامية والحضارة الإسلامية على وجه العموم قد تدهورت في العصر الذي خنقت فيه حرية الفكر. ولعل أهم مغزى للتربية في الإسلام، أن رقي الحضارة وازدهارها كان مقترنا بحرية الفكر، ولما زالت حرية الفكر تأخرت الحضارة الإسلامية وتدهورت.

وتفصيل ذلك أن الحياة العلمية في المساجد وفي غيرها من مؤسسات التعليم في الإسلام أصابها ما أصاب الحضارة الإسلامية عامة من تدهور بعد أن فقد العرب سيادتهم تدريجيا، وبعد أن مني المسلمون بأكثر من ضربة كان كل منها كفيلا بالقضاء على الحواضر الإسلامية موئل هذه المؤسسات التعليمية.

فقد انقسمت الدولة الإسلامية إلى دويلات، وإذا كان هذا الانقسام السياسي لم يصاحبه أول الأمر تدهور سريع في الحضارة، بل على العكس من ذلك نلاحظ أن الحضارة الإسلامية قد انتعشت وازدهرت في ظل هذه الدويلات المستقلة، ولكن الأمر سرعان ما ازداد سوءا نتيجة للثورات الداخلية والاضطرابات والفتن، ولسيادة العناصرة التركية على العالم الإسلامي وخاصة في المشرق ثم الغزو المغولي ومن قبله الحروب الصليبية وحركة الاسترداد في اسبانيا وتحول التجارة العالمية عن العالم الإسلامي ثم سيادة العثمانيين عليه.

هذه العوامل كلها أثرت في الحضارة الإسلامية بكافة جوانبها ومنها العلم والثقافة والتعليم، وإذا بالتعليم في المساجد يتدهور تدريجيا وخاصة بعد أن تضاءلت الهبات والأوقاف، التي كانت تحبس على المساجد والتي كان يصرف منها على التعليم، ومنها ما كان يخصص للطلاب، ومنها ما يخصص للأساتذة، وترتب على ذلك كله، أن قل عدد الطلاب وتناقصت أعداد الأساتذة بشكل ملحوظ.

والخلاصة كانت المساجد في الإسلام - ولا تزال - أماكن العبادة، ومراكز التعليم. والجامع الأزهر في مصر خير شاهد على ذلك حتى الوقت الحاضر. وكان التعليم في المسجد حرا حرية مطلقة، ليس هناك موعد لحضور الطلاب أو لانصرافهم. وليس الطالب مقيدا بالاستماع إلى أستاذ معين، أو دراسة علم معين، وليس الشيخ مقيدا بمنهج ثابت، فكان الطلاب

ومعناهم الأصلي طلاب العلم، يحضرون على الشيخ الذي يروقهم في حلقته، فإذا أحب طالب دروسا لشيخ لزمه، وأخذ عنه، حتى يتخرج على يديه، ويجيزه للتدريس فيما بعد. وتلك هي الطريقة الجامعية الصحيحة التي نسيتها جامعاتنا اليوم والتي تفسح المجال حقيقة للتقدم والبحث.. » وبعد.. ألسنا في حاجة إلى الاستفادة من دروس التاريخ، وما أروع الدرس الذي قدمه المسجد في تاريخ التربية في الإسلام. كانت الدراسة فيه ـ أعني في أروقته ـ تسير على نظام أكاديمي، يعتمد على الموضوعية والمنهجية في التدريس والتعليم.. إلا أن هذه الدراسة كانت دراسة موسوعية شاملة لمعظم ألوان المعرفة السائدة في حينها، هكذا تعلم ابن سينا، والفارابي، وابن رشد، والحسن بن الهيثم، وجابر بن حيان، وابن خلدون، وغيرهم.. وهكذا شهدت المساجد المنتشرة في أنحاء العالم الإسلامي آلاف الحلقات الدراسية التي كانت تعقد في كنف أعمدتها، كما أن هذه المساجد استقطبت في رحابها عشرات من أئمة علماء الإسلام ليتدارسوا فيها، وليدرسوا لطلبتهم ما اقتاتوه من المشرق والمغرب حيث اتجهوا ضمن وجتهم لتلقي العلوم من مناهج المعرفة، وهكذا كانت المساجد دائما في ظل الحواضر الإسلامية « مراكز تربوية »، فإذا ما حل زائر في مدينة ما قصد جامعها وهو واثق أنه سيجد فيه شيخا يعطي درسا.. ».

2 ـ النشأة التاريخية

نشأة تعليم الكبار عالميا

لقد أدى تفاعل الثورة التكنولوية في وسائل الاتصال الجماهيرية مع الانفجار الثقافي الذي اكتسح العالم إلى توسيع دائرة المعارف والبحوث والدراسات والتجارب والخبرات في ميادين تعليم الكبار المختلفة في مقابل التجديدات والمستحدثات في النظم التربوية المألوفة في مجالات التعليم النظامي بأنماطه المختلفة. فنشأت لتعليم الكبار مؤسساته الخاصة التي وجدت جذورها التاريخية في الحركات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي واكبت نهاية القرن السابق فكانت تعبيرا صادقا لحاجات المجتمعات المختلفة لتلك المؤسسات. واستكمالا لعملية بناء الانسان والمجتمع فشهدت بريطانيا مثلا في القرن التاسع عشر، ميلاد العديد من مؤسسات وجمعيات تعليم الكبار، مثل الـ Mechanics Institutes أي المعاهد الميكانيكية التي أسسها جورج ببيرك في لندن وجلاسجو عام 1824، وحركة الارشاد الجامعي University Extension التي اجتاحت الجامعات البريطانية بهدف ربط الجامعات بالمجتمع وتوظيف الامكانات المادية والبشرية المتاحة بالجامعات لخدمته. فأنشأت جامعات لندن عام (1826) ودرهام عام (1832) واكسفورد عام (1850) ومانشستر عام (1851) وكمبردج عام (1873) وليدز عام (1874) وبربستول عام (1876) وشفيلد عام (1879) وبرمنجهام عام (1886) اقساما للارشاد الجامعي. كما صحب هذه الفترة بزوغ حصيلة ممتازة من الجمعيات العلمية المتخصصة التي كانت تهدف إلى توسيع دائرة المعارف التطبيقية على المجتمع مثل

الجمعية الجيولوجية عام (1807) والجمعية الملكية الفلكية عام (1820) والجمعية الملكية للنبات عام (1839).. الخ.

ومع بداية القرن العشرين ابتدأت حركة تعليم الكبار في بريطانيا تفرز مؤسسات جديدة لازالت تلعب دورا هاما في تعليم الكبار بمفهومه الليبرالي، وأهمها اتحاد تعليم العمال البريطاني .W.E.A الذي أسسه ألبرت ماسند بروج في عام (1903)، ومعاهد الدراسات الاضافية Extramural Studies بالجامعات البريطانية التي جاءت نتيجة لتقرير عام (1919) 1919 Report في أعقاب الحرب العالمية الأولى، والذي نص على أن تنشىء كل جامعة في بريطانيا معهدا للدراسات الاضافية يقدم دراسات متنوعة للكبار في منطقة الجامعة خاصة الجامعات الريفية. ومع ظهور تشريع 1944 Act 1944 ظهرت مؤسسات التعليم الاضافي في بريطانيا Colleges of Further Education لتسهم في إعداد القوة البشرية المتوسطة لتغطية احتياجات قطاعات الصناعة والزراعة والخدمات.

وامتد أثر هذه المؤسسات على حركة تعليم الكبار في بقية البلدان الأوربية فنشأت مؤسسات أوربية لها خصوصيتها وكانت نتاجا طبيعيا لتفاعل العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت التطور التاريخي والسياسي لتلك البلدان وانعكاسا للقيم الاجتماعية والروحية الموروثة فيها. وكنماذج لهذه المؤسسات نجد المدارس الشعبية العليا في الدول الاسكندنافية Folk High Schools والتي بدأها الراهب قرندق في رودنق في الدنمارك في عام 1844.

ومعاهد الثقافة العمالية والمكتبات المتجولة وحلقات الدراسة الجماعية... الخ. كما ظهرت في ألمانيا مؤسسة قومية مشابهة للمدارس الشعبية العليا هي Volkshochschule بنوعيها الاقامي واللااقامي. وفي الولايات المتحدة الأمريكية ازدهرت مؤسسات الارشاد التعاوني والزراعي للكبار، وكذلك مؤسسات الارشاد الجامعي، والمدارس العامة والجمعيات والمنظمات الأهلية بالاضافة إلى مدارس التعليم بالمراسلة للكبار.

وفي أوربا الشرقية انتظمت بلدان المعسكر الاشتراكي سابقا حركة فريدة من مؤسسات تعليم الكبار اتسمت بالتركيز على الوعي الأيديولوجي للعمال والفلاحين، بالاضافة إلى المؤسسات المتخصصة مثل أكاديميات الفلاحين في ألمانيا الشرقية سابقا وفصول الدراسة المسائية للعمال في هنغاريا وحلقات للدراسة المشتركة للكبار في تشيكوسلوفاكيا والجامعات الشعبية في يوغسلافيا بالاضافة إلى التوسع في معاهد التدريب أثناء الخدمة وربط معاهد التعليم العالي بنظام تربوي متناسق يهدف إلى تأهيل الفنيين والعمال المهرة في اطار ادارات مركزية تشرف على أنماط التدريب المختلفة في أغلب البلدان الاشتراكية سابقا.

ومع تطور مفاهيم ومضامين تعليم الكبار، ودور مؤسساته وبرامجه كعنصر ضروري ولازم لعملية البناء الوطني، وكعامل أساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة في الستينات عندما راجت فكرة التنمية الاقتصادية للتعليم، أخذت فكرة رأس المال البشري

والاستثمار في التعليم، تجد القبول من راسمي السياسات وواضعي الخطط التنموية في دول العالم الثالث، ووجدت انعكاساتها في الاهتمام ببنى هياكل وبرامج تعليم الكبار وإصدار التشريعات المنظمة له وتهيئة مصادر تمويله وإعداد الكوادر المدربة لتنفيذ خططه.

وترتب على ذلك نشوء شبكة عريضة ومتداخلة لمؤسسات تعليم الكبار في تلك البلدان في قطاعات التعليم النظامي Formal Education والتعليم غير النظامي Non-Formal Education والتعليم اللانظامي Informal Education.

وسنحاول ابراز دول كل من هذه القطاعات التربوية ومؤسساتها التعليمية في تعليم الكبار مع الأخذ في الاعتبار بأن تعريف تعليم الكبار في هذه الدراسة هو نفس التعريف الذي قبلته دول العالم في المؤتمر العام لليونسكو في نايروبي عام 1976. وهو « المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة، أيا كان مضمونها ومستواها وأسلوبها، مدرسية كانت أو غير مدرسية، وسواء كانت امتدادا أو بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات أو في فترة التلمذة الصناعية، والذي يتوصل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظام المجتمع الذي ينتمون إليه لتنمية قدراتهم وإثراء معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية أو توجيهها وجهة جديدة، وتغيير مواقفهم أو مسلكهم، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم والمشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتوازنة والمستقلة ». وانطلاقا من هذا التعريف فتصبح كل العمليات التربوية والاجتماعية والثقافية في أي زمان وفي أي مكان والموجهة إلى الفئات العمرية غير المنتظمة في المدرسة النظامية جزء لا يتجزأ من عملية التربية المستمرة للكبار. وهذا يعكس مدى الآفاق الواسعة التي تتيح فرص التعلم بأنماطه المتعددة للكبار. الشيء الذي يلقي على المجتمع بكل مؤسساته التربوية والسياسية والاجتماعية مسؤوليات واضحة ومحددة تجاه تعليم أفراده، بحيث لا تقتصر فرص التعليم على فترات التردد على فصول الدراسة النظامية، بل تمتد مدى العمر لتشمل كافة المهارات وفروع المعرفة المختلفة، وتستخدم جميع السبل والوسائل التربوية لتهيئة المجال لجميع الأفراد لتحقيق التنمية الفكرية والثقافية والاجتماعية الشاملة لشخصيتهم.

وتاريخيا وفي أوربا المسيحية ظلت الأمية سائدة طوال عصور متعاقبة، ولم يكن تعليم الصغار فيها منتشرا كانتشاره في المجتمع الإسلامي ليسهم في سد منابع الأمية، بل كانت التربية دينية كنسية أو ثقافية دنيوية محدودة للغاية وخاصة بأبناء الموسرين والمثقفين.

ومع دعوات المصلحين منذ عصر النهضة والاصلاح من أمثال مارتن لوثر، وكالفان، وكومينيوس ثم كوندورسيه إلى نشر التعليم الأولي لأبناء الطبقات الشعبية وتيسيرة بالمجان، وهي الدعوات التي دعمتها مبادىء الاستنارة الفكرية والتبشير بالديمقراطية، ومطالب الحركة الصناعية والتحولات الاجتماعية التي شهدتها أوربا، فإن حركة موازية في تعليم الكبار خاصة بمحو أميتهم لم تنشأ بشكل منهجي له تشريعاته ومؤسساته وإنجازاته إلا في عصر متأخر

وبالتحديد في عقود القرن التاسع عشر حيث نشطت التنظيمات والهيئات المختلفة في مجال محو أمية الكبار. ولم يكد ينتهي النصف الأول من القرن العشرين حتىَ أصبحت الأمية الأبجدية في الدول الصناعية الغربية شبه منتهية.

عرفنا أن التعليم سواء أكان تعليم الأبجدية لاقتحام عالم المعرفة، أو تعليم الحرفة لاقتحام عالم الصنائع والمهن، كان يتم منذ الصغر. ولم يكن التعليم المعرفي ينظم ابتداء للكبار، وإنما انتهاء أو استمرارا للذين سبق تعليمهم في الطفولة أو الصبا. كما كان تعلم الحرف يتم في بيئة الأسرة بأسلوب الوراثة والتقليد، أو بأسلوب التلمذة الصناعية في مجال الرابطة الحرفية التي اختصت بتنظيم العمل وتقنينه.

ونظرا للتحولات التي أشرنا إليها في الدول الصناعية الغربية، وتأثيرات تراكمها في نهاية القرن الثامن عشر، بدأ تعليم الكبار في تشكيل بنياته وتحديد وظائفه. وكان محو الأمية المدخل الرئيسي في تعليم الكبار، والمحور المركزي بين أنشطته. وكان ذلك طبيعيا، فمحو الأمية عمل أولي لمن يريد التعلم، أو مواصلة التعلم خارج النظام المدرسي العام.

ومع أن محو الأمية كان العمود الفقري في هيكل تعليم الكبار إلا أنه لم يستقطب كل أعماله. فالتعليم الحرفي، أو التدريب المهني، والتوجيه نحو الصناعات المستحدثة، وتأهيل العاملينَ وترقية كفاءاتهم، كان من بين أنشطة تعليم الكبار المفضلة. كما كانت ألوان التثقيف العام والخاص كالارشاد الزراعي والتوجيه الصحي، والتربية الأسرية والتربية الدينية أو الأخلاقية، والتربية المدنية، والتربية الفنية وغيرها من بين اهتمامات تعليم الكبار.

ونظرا لهذا الاتساع أو التعدد كانت الحاجة ماسة إلى دخول مؤسسات وهيئات ذات اختصاصات مختلفة للعمل في مجالات تعليم الكبار. وهكذا رأينا كنائس، وجمعيات خيرية، ونقابات مهنية وعمالية، وتنظيمات سياسية واجتماعية ونسوية وثقافية وشبابية، تشترك كلها في هذا المجال.

وترجع أصول هذا النشاط إلى جمعيات إنجليزية تحمل اسم « مؤسسات الكبار » Adult Institutions مارست أنشطتها في بداية العقد الثاني من القرن التاسع عشر، وأقامت مدارس مسائية للكبار تقوم بإشباع حاجاتهم الدراسية والعملية في بريستول وبليموث وفي ضواحي لندن حيث تتركز كثافة عمالية وبشرية أمية في انجلترا.

وعلى غرارها نشأت جمعيات فرنسية. وقامت أول مدرسة في باريس عام 1820، ثم تلتها مدرسة ثانية عام 1821، ثم تكاثرت المدارس من هذا النوع في أقليم فرنسا، ومنها خرجت إلى ما وراء الحدود في دول أوربا الغربية.

وتباينت هذه المدارس، فكان منها مدارس الأحد، ودروس المساء، والمدارس الصيفية،

والجامعات الشعبية؛ والمراكز المهنية، ومراكز الثقافة العمالية والمدارس العسكرية، ومدارس السجناء والمزارعين، بالاضافة إلى فصول محو الأمية. وكان أغلبها من ذكور وإناث.

واهتمت الدولة بتعليم الكبار، وقدمت مساعدات فعالة لمؤسساته العاملة. وكانت تتدخل في مجال التنظيم والاشراف، وتسن القوانين التي تمنع استخدام الأطفال، أو تشغيل الأحداث دون تعلم مسبق، أو تدريب كاف. ومن أبرز هذه القوانين : قانون 1841 وما تبعه في فرنسا، وقانون 1869 في بروسيا، وقانون 1873 في اسبانيا، وقانون 1876 في انجلترا.

كما أصدرت فرنسا قانونا عضويا في 30 أكتوبر لعام 1886 يحدد في تفصيل سياسة تعليم الكبار، ومسؤوليات كل من الدولة والهيئات والبلديات في مجالاته المتعددة، وينص على عدم التحاق أي دارس بأنشطة هذا التعليم ما لم يتجاوز الثالثة عشرة من عمره.

والواقع أن تعليم الكبار شهد عهودا مقبلة من الازدهار والانحسار. وبقدر ما كانت تنشط الدولة في تعليم الصغار بقدر ما كانت تكسل في تعليم الكبار.

ومع بدايات النصف الثاني من القرن العشرين جدت مستحدثات علمية وتكنولوجية، وتعاقبت تطورات اجتماعية واقتصادية، ونشأت أنظمة سياسية ثورية، أو تحررية، أو تقدمية دعت كلها إلى إعادة النظر في مفاهيم وأساليب تعليم الكبار، بقصد تدعيم فاعليته ومد أنشطته.

وهكذا لم يعد تعليم الكبار « دربا ثانيا » يوازي « درب التعليم العام » وإنما أصبح جزءا رئيسيا وأساسيا في حركة « التربية المستمرة » التي تتكامل فيها كل أنواع التربية من نظامية ولا نظامية. ولم يعد مجرد أنشطة تخضع لمنطق التطوع أو الاختيارية، وإنما تخضع لمنطق التنظيم والمنهجية ولم يعد عملا يقوم على الخبرة الشخصية، وإنما أصبح علما متطورا Andragogie له نظرياته وأصوله وتطبيقاته ومناهجه وأبحاثه.

إن اهتمام العالم اليوم، وبالذات في الدول الصناعية المتقدمة ـ لم يعد مرتكزا حول تعليم الصغار، فقد انتهت من مشكلات التعليم الالزامي، واستيعاب الملزمين، ونشر مظلة التعليم الثانوي، وإنما يتمركز هذا الاهتمام حول تعليم الكبار. ولعل ما يشغل دول أوربا في عقد التسعينات هو « التعليم المتناوب » وتيسير الدراسة والتعلم المتعدد الوجوه والدروب أمام الكبار.

وإزاء هذا الوضع الجديد، تنوعت بنى وبرامج وطرائق تعليم الكبار، فأصبحنا نرى نماذج الجامعة المفتوحة وجامعة الهواء، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والتعليم المتناوب، ونظام العودات الدراسية على مدى فترات زمنية معينة، وغير ذلك من أساليب وأشكال لم تنته بعد، ولا يقصد بها مجرد الحصول على شهادة دراسية، وإنما كسب الخبرة وتنمية القدرة وتحسين الكفاءة للترقية الشخصية أو المهنية.

وتشمل تربية الكبار طائفة كبيرة من النشاطات الثقافية والتعليمية والمهنية. وتعتبر تربية الكبار مجالا متعدّد الجوانب من مجالات النشاط الانساني بحيث لا يمكن لتعريف واحد أن يحيط بكافة جوانبه.

ويقدم كل بلد برنامجا مختلفا لتربية الكبار تبعا لحاجاته الخاصة. ففي البلدان المتقدمة تكنولوجيا وثقافيا واجتماعيا كبلدان أوربا الشمالية (اسكندنافيا) والولايات المتحدة، وكندا، وبعض بلدان أوربا الغربية، يرتبط مفهوم تربية الكبار بصفة رئيسية بقضية التوعية الفكرية والسياسية، وكذلك بنشاطات الأفراد الخاصة بتطوير الثقافة الوطنية في كل منها.

وتعني تربية الكبار بالنسبة لهذه المجتمعات الاكتساب المستمر للمزيد من الخبرات الحضارية بقصد تحسين شروط الحياة الانسانية وزيادة وعي الأفراد لما يجري حولهم من أمور وتغيرات. وعلى هذا فإن التعليم والتدريب المهني لا يدخل في إطار برامج تربية الكبار في تلك البلدان، بينما نرى ـ على النقيض من ذلك ـ بلدانا أخرى كالاتحاد السوفيتي سابقا ودول أوربا الشرقية سابقا تقدّم لأفرادها الكبار مجموعة كبيرة متنوعة من برامج التدريب المهني والفني.

ومهما كان الاختلاف في أنماط تربية الكبار، وفي مجالاتها، فإنها، باستثناء حالات معينة سنتكلم عنها فيما بعد، تتميز بكونها :

أ ـ طوعية بالنسبة للدارس الكبير، أي لا تدخل ضمن دائرة التشريع الخاص بالزامية التعليم.

ب ـ تُعطى على أساس من الوقت الجزئي، أي لا تقدم برامج ذات وقت كلي بسبب طبيعة أعمال الدارسين الكبار والتزاماتهم.

ج ـ تخضع لادارة وإشراف هيئات منظمة سواء كانت حكومية أو أهلية.

د ـ تُقدم للأفراد الذين تجاوزوا سن التعليم الالزامي.

وتختلف برامج تربية الكبار من حيث أهدافها ومضامينها وحقول المعرفة والمهارات الانسانية التي تسعى إلى التركيز عليها في خدماتها المبذولة للدارسين الكبار في المجتمعات المختلفة.

لقد طُوِّرت معظم برامج تربية الكبار الموجودة حاليا حول الفكرة القائلة بأن تربية الكبار أداة للتنمية الاجتماعية، تهدف إلى تخريج أفراد يكونون أعضاء فاعلين في المجتمعات التي ينتمون إليها. ومنذ الحرب العالمية الثانية، نشط العمل في مجالات تربية الكبار وخاصة في البلدان النامية، وعرفت برامجها بأسماء مختلفة تنمية المجتمع (Community

(Development) والتربية الأساسية (Fundamental Education) والتعليم الوظيفي (Functional Learning)، غير أن تلك البرامج تختلف في أهدافها ومحتواها ووسائلها. فبينما تهدف بعض البرامج إلى ردم الهوّة في الأفكار والممارسات بين الجيل القديم والجيل الحديث، نجد بعضها الآخر، وخاصة برامج الخدمات الخارجية للجامعات، يهدف إلى تزويد من يرغب من الأفراد بثقافة تكميلية عامة. كما تهدف بعض البرامج الأخرى إلى معالجة عيوب وأمراض معينة في البنية الاجتماعية.

ويتركز العمل في بعض البرامج الخاصة بتربية الكبار على مجرد محو الأمية فئات معينة في المجتمع وتزويدهم بالأدوات الأساسية اللازمة لاستكمال تعليمهم وزيادة وعيهم بما يجري حولهم من أحداث وتغيرات. ويؤمن بعض رجال التربية بأن تعليم الكبار وتدريبهم يجب أن يكون جزءا من الخطة العامة للتنمية الوطنية بقصد إعادة تشكيل المجتمع في ضوء التيارات الحضارية الحديثة، بينما يعتقد البعض الآخر بأن تربية الكبار قضية خاصة متعلقة بالأفراد الذين يرغبون في تحسين مستواهم العلمي والثقافي.

ومهما كان الأمر، فإن برامج تربية الكبار يجب أن تلبّي مطالب الأفراد وحاجاتهم بحيث تلتزم تلك البرامج بمساعدة الفرد على تحقيق أقصى حد ممكن من النمو الفكري وحلّ مشكلاته العملية. ولقد أوصى المؤتمر العالمي الثاني حول تربية الكبار الذي عُقد بإشراف منظمة اليونسكو في مونتريال بكندا في الفترة من 22-31 أغسطس (آب) عام 1960، بأن تعمل برامج تربية الكبار على تحقيق ما يلي :

أ ـ حفظ وتداول أفضل ما يحويه التراث الثقافي لكل بلد.

ب ـ تشجيع الأفراد على فهم التغيرات الجارية في مجتمعاتهم وتوجيهها لمصلحتهم ومصلحة أوطانهم.

ج ـ تأمين الفرص لكل رجل وامرأة لتنمية مداركهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به طاقاتهم الذاتية.

د ـ تأمين المناخ الفكري الهادف إلى التفاهم الدولي والتعاطف المشترك في القضايا الانسانية.

هـ ـ تعويض فرص التعليم الضائعة، أو استكمال التعليم الذي انقطع لظروف مختلفة.

و ـ تيسير التفاهم بين الجيل القديم والجيل الجديد.

ز ـ إعداد مواطنين على درجة من الكفاءة الاجتماعية تؤهلهم لتحمّل مسؤولية تنمية المجتمع.

ح - مساعدة النساء على فهم التغيرات الجارية وإيجاد الوظائف المناسبة لهنّ في الفعاليات الجديدة.

ط - الاستفادة، بطرق بنّاءة ومفيدة، من أوقات الفراغ.

ي - فهم العوامل الاقتصادية الأساسية في المجتمع وتأثيراتها المختلفة.

ولقد أصبحت تربية الكبار أكثر اتصالا بمفهوم التربية المستمرة مدى الحياة، وبات يُنظر إليها على أنها عملية مستمرة لتعليم الكبار وتدريبهم وتكييفهم لنواحي التغير في الحياة المعاصرة. وقد ترسّخت جذور التربية المستمرة بحيث طغت فكرتها اليوم على الاتجاه الوظيفي في برامج محو الأمية وتعليم الكبار التي تبنى على أساس الحاجات العملية للأفراد، وليس على المعرفة النظرية فحسب. ويهدف التعلم الوظيفي الآن بصورة رئيسية إلى مساعدة الكبار في إيجاد حلول عملية مناسبة لمشكلاتهم الملحّة.

وتختلف أنماط البرامج الخاصة بتربية الكبار بحسب الثقافات والبنيات الاجتماعية التي تعمل في إطارها. ففي بريطانيا مثلا، تأخذ برامج تربية الكبار شكل محاضرات منوعة تُلقى عليهم في الجامعات والكليات المسائية الأخرى بقصد التوعية الفكرية والتنوير العام حول قضايا المجتمع ومشكلات الأفراد، كما أن هناك حلقات دراسية مسائية للطبقات العاملة. وفي الدول الاسكندنافية تتركز مواضيع تربية الكبار حول فكرة التوعية السياسية وقضايا الديمقراطية والمشكلات الاجتماعية المعاصرة، وتعالج هذه القضايا في ندوات دراسية خاصة بالكبار تنظمها المدارس الشعبية العليا (Folk High-Schools) التي أرسى دعائمها المربي الدانمركي الشهير جروندفيج. وفي الولايات المتحدة تقدم برامج تربية الكبار في المدارس والصفوف المسائية العامة وفي كليات المجتمع (Community Colleges) بالاضافة إلى الخدمات الثقافية التي تقدمها الجامعات للدارسين الكبار. وفي فرنسا، يُنظر إلى تربية الكبار على أنها عملية تثقيف شعبي عام تقوم بها هيئات خاصة، بينما تبنّت ألمانيا والنمسا وسويسرا فكرة المدارس الشعبية العليا إلى جانب مراكز التربية السياسية والاجتماعية.

ولا شك أن أكثر الأنماط شيوعا في العالم العربي هو الصف المسائي لمحو أمية الكبار واستكمال تعليمهم العام، وهو النمط الذي ساد في كثير من دول العالم وما يزال. غير أن النمط الذي بدأ يميل إلى الانتشار الآن، سواء في البلدان المتقدمة أو النامية، هو نمط الحلقات الدراسية أو ما يسميه البعض بنوادي الكبار حيث يجتمع الدارسون في حلقات تضم مجموعات تشترك في الحاجات أو الاهتمامات أو تعاني من مشكلات متشابهة أو تنتمي إلى طبقة ثقافية أو مهنية معينة أو ترغب في الاشتراك في نشاط ثقافي أو علمي أو مهني معين. وثمة نمط مهم من أنماط تربية الكبار بدأ يحظى باهتمام الكثير من الدول في العالمين الغربي والشرقي منذ ما بعد الحرب العالمية الثانية، وهو برامج الخدمات الخارجية للجامعات أو ما يسمى بنظام الانتساب، ويستفيد الكبار بموجبه من الفرص التي تقدمها الكليات المختلفة في هذا المجال.

الأبعاد الدولية لتعليم الكبار :

الواقع أن أول دورة دراسية جامعية في تعليم الكبار المقارن قدمتها جامعات الغرب كانت في عام 1967، وأن كانت هناك روابط دولية مختصة بتعليم الكبار كانت موجودة منذ قرون. بل انه على مر العصور التاريخية قدمت العديد من المبادرات الهامة في مجال تعليم الكبار من خلال رجال كانوا متحمسين لاصلاح المجتمع.

وكان ذلك صحيحا فيما يختص بمؤسسات تعليم الكبار التي تكونت من خلال الرغبة في الاصلاح الديني (مثل مدارس الأحد Sunday School للرجال والنساء في انجلترا (والحملة في ويلز ضد الأمية وكلاهما في القرن 18).

وهناك أمثلة أخرى مثل التعليم الذي ارتبط بالاصلاح السياسي The Chartists، والاستجابات للثورة الصناعية (المعاهد الميكانيكية The mechanics' institutes). هذه الرغبة من الأفراد الذين اهتموا بالاصلاح اتضح انهم ليسوا فقط مستعدين للدعوة فقط، بل كان بعضهم شديد الحماس لاكتشاف واقتباس الأفكار والأنشطة التعليمية التي تساعد في تحقيق رغبتهم في الاصلاح، ومن ثم فان تبادل المعلومات أو المكتبات وامتداد أنشطة الجامعة إلى خارج جدرانهم وفتح فصول لتعليم النساء والتدريب المهني كأمثلة عديدة لوجوه الاصلاح كانت موضع اهتمام المصلحين ومن ثم سعوا إلى توفيرها في المجتمع. وتبعا لذلك فان أشكال تعليم الكبار، والتي تعتبر الدراسة بالمراسلة مثال واحد منها، لم تبتكر فقط في أوقات مختلفة وأماكن متفرقة ولكن يبدو أيضا أن محاولات واعية نحو نشرها واقتباسها قد بدأت بالفعل. وفي هذا الصدد فان انتشار المدارس الثانوية العامة الشعبية The Folk High School في اسكندنافيا، وتلك الحركة المسماة بحركة سوكول Sokol movement (انشاء المدارس) في تشيكوسلوفاكيا ليعتبران مثالا على الجهود المتفانية في سبيل اقتباس ظواهر ثقافية تثرى نظم التعليم القومية. ان هذا الاقتباس الثقافي يبدو أنه حدث بدون تقييم كاف للطريقة التي قد يُحدث بها هذا النشاط الجديد تغييرا في المجتمع. ومع ذلك فان بعض المؤسسات المقتبسة واجهت مقاومة شديدة. ونتيجة لذلك فان المدرسة الثانوية العامة الدانماركية الشعبية The Danish Folk High School قد تغلغلت في معظم البلدان الاسكندنافية، ولكن بعد ان عدلت تعديلا كبيرا يتناسب مع أوضاع هذه البلاد الخاصة. ورغم أن فكرة المدرسة الثانوية العامة الشعبية قد انتشرت في معظم القارات كما كان لها أثرها في تنشيط الجهود في كثير من الدول فان الشكل الفعلي لهذه المؤسسة التعليمية بقى كما هو عليه في بعض الدول بينما تكيف مع الظروف الخاصة والخصائص القومية في كثير من الدول الأخرى.

ان بعض الأنشطة في مجال تعليم الكبار التي سهلت تبادل الخبرات وتجميع المادة العلمية المقارنة في هذا المجال انما تمت من خلال المؤتمرات الدولية التي عقدت خصيصا من أجل تعليم الكبار وهي :

1) مؤتمر لندن عام 1929 الذي عقد تحت رعاية الرابطة العالمية لتعليم الكبار والتي انشأت في ذلك الوقت، وقد قدمت أوراق عمل تختص بكل دولة ممثلة في المؤتمر، كما يشير التقرير النهائي لأعمال المؤتمر. وقد اسهمت هذه الرابطة طوال عشر سنوات في نشر التقارير والأوراق الأخرى في مجال تعليم الكبار.

2) مؤتمر السينور AlSinore بالدانمرك الذي عقد في عام 1949 تحت رعاية منظمة اليونسكو والتي أعدت ورقة العمل لهذا المؤتمر غير أن الوثائق الأخرى لم تكن كاملة، كما نشر تقرير عن التوصيات التي خرج بها المؤتمر.

3) مؤتمر مونتريال في كندا والذي عقد أيضا تحت رعاية منظمة اليونسكو عام 1960 وقد أعدت من أجل المؤتمر مجموعة من أوراق العمل. وتم نشر تقرير عن التوصيات الختامية للمؤتمر.

4) مؤتمر طوكيو عام 1972 والذي سبق عقده تجميع تقارير من الدول الأعضاء والتي تكون جميعها أكثر المراجع استكمالا في مجال تعليم الكبار حتى اليوم. وقد تم تلخيص هذه المادة العلمية التي احتوتها التقارير من قبل (جون لو John Lowe) من الوثيقة المعروفة وعنوانها « احصاء دولي شامل عن تعليم الكبار » «A Retrospective International Survey of Adult Education» (Montreal 1960 to Tokyo 1972). ومن ناحية أخرى فان الدراسات المقارنة في تعليم الكبار وجدت عونا ورعاية من ثلاث مؤسسات تابعة لمنظمة اليونسكو هي :

أ) **مكتب التربية الدولي** : ففي عام 1973 التقى فريق من الخبراء في مجال تعليم الكبار في المكتب المذكور في جنيف بسويسرا لوضع خطة لتنمية وتبادل المعلومات والأبحاث الخاصة بتعليم الكبار. وعند استكمال هذه الخطة التي تم وضعها فإن كثيرا من المواد العلمية اللازمة لاجراء دراسات مقارنة تتصف بالصفة المنهجية والعلمية يمكن أن تتوفر للدارسين والباحثين في هذا المجال.

ب) **المعهد الدولي للتخطيط التربوي** : حيث يقوم بعمل جوهري في هذا الصدد عن طريق توفير وتنظيم المادة العلمية اللازمة من أجل التخطيط التربوي والتي تكون أساسا من الخطوات الجوهرية اللازمة لاجراء الدراسات المقارنة في هذا المجال. وقد أصبحت أعمال ومنشورات ومواد هذا المعهد مصدرا هاما للباحثين في مجال الدراسات المقارنة في تعليم الكبار.

ج) **معهد اليونسكو للتربية بهامبورج ـ ألمانيا** : حتى عام 1972 كان هذا المعهد يهتم أساسا بالمسائل التعليمية التي تختص بالمدارس الأولية والثانوية وكذلك تدريب المعلمين. غير أن بعض التحول في الاهتمام حدث وشمل اهتمامه إجراء ـ دراسات مقارنة بين

القوميات Cross National عن استمرارية التعليم Education Permanente ودراسات أخرى عن الطرق والأساليب التي تتبعها مختلف الأنظمة التعليمية لتشريع أو عرقلة حركة « التعليم مدى الحياة » Lifelong Learning. غير أن الأهم من كل ما ذكرناه سابقا هو الاهتمام والتدخل المباشر من قبل منظمة اليونسكو وإدارات تعليم الكبار من أجل إجراء المزيد من الدراسات المقارنة في هذا المجال. وفي هذا الاطار فإن الندوة التي عقدت في نوربرج بالدانمارك Nordberg-Danmark في شهر يناير 1972 حول « الدراسات المقارنة » تحت رعاية اليونسكو ووزارة التعليم الدانماركي قد أتاحت الفرصة لاجراء المراجعة واستكمال التخطيط في مجال تعليم الكبار.

مفاهيم عامة حول المصطلحات المستخدمة :

إن أول مشكلة تواجه تعليم الكبار المقارن هي مشكلة عدم الاتفاق على المصطلحات المستخدمة. ومعظم الذين تحدثوا أو كتبوا عن تعليم الكبار قد ذكروا (أن هناك ارتباطا لا يزال سائدا حول معنى تعليم الكبار من كل بلد) كما قرر ذلك جون لو John Lowe في إحدى نشرات اليونسكو (متاهة الاصطلاحات في تعليم الكبار). وإذا استعرضنا أيضا ما كتبه باورز وفيشر John Bowers and E.A. Fisherفي دراسة حديثة عنوانها « البحث عن مصطلحات لتعليم الكبار ومن أجل إحصاءات أفضل »، فإننا نصل إلى حقيقة عجيبة وهي ان الأعمال الأساسية في تعريف وتحقيق وتوضيح المفاهيم الخاصة بالنمو ومقاييسه وهي التي كان يجب رغم صعوبة ذلك أن تجرى بأي شكل ومهما كانت الظروف، تم إنجازها بالفعل بسبب ما فرضه استخدام العقل الالكتروني في هذا المجال من ضرورة الوضوح في المفاهيم والاتفاق على المصطلحات.

وسواءًا كان ذلك صحيحا أو خطأ فإننا في الحقيقة قد أدرنا ظهورنا عما يسمى « إصطلاح التربية المقارنة » رغم الاسهامات القيمة للكثيرين الذين قدموا أعمالا في هذا المجال. وللأسف الشديد فإن « التربية المقارنة » بالنسبة لكثيرين في الوقت الحاضر، مجرد إصطلاح يفتقر في الغالب إلى معنى محدد أو على أفضل الحالات هو إصطلاح يغطي قطاعا صغيرا من المجال الكلي للتربية. غير أن إدراكنا لهذا العلم لا بد وأن يمتد إلى أبعد من ذلك أي من مجرد قطاع صغير من مجال التربية. إننا لا بد وأن نهتم بكل ما يمكن الاستفادة منه من تطبيقات الدراسات التاريخية المقارنة، أو علم الاجتماع المقارن، أو أي مفاهيم أخرى مستمدة من العلوم المختلفة. إننا لا بد وأن نهتم بكل التأثيرات التي تنشأ عن الأحداث والحوادث والظروف والأنشطة التي نادرا ما تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة ما يتعلق بالتربية عموما وأثر ذلك على تعليم الأفراد. ولذلك، فإننا لا بد وأن نتفق على أن إصطلاح « الدراسات المقارنة » لا بد وأن يشتمل على الكثير من الظواهر التي تؤثر على التعليم.

لقد ذكرنا آنفا أن أهداف تعليم الكبار نادرا ما تعرض باصطلاحات بسيطة أو محددة

وإنما يتبع ذلك النموذج الذي قدمه كومينيوس حين كتب عن أهدافه في عملية التربية بالعبارات التالية « إن رغبتنا الأولى هي أن كل الناس يجب أن يُعلموا بدرجة كافية، و« الناس » تشمل كل الانسانية وليس مجرد فرد واحد أو عدد قليل ولكن الناس كلهم معا فرادى، شيوخا، وشبانا، أثرياء وفقراء، ومن كل الطبقات أو كل من شاء قدرهم أن يولدوا بشرا.. وإن رغبتنا الثانية هي أن كل فرد يجب أن يعلم تعليما كاملا بشكل صحيح ليس فقط في موضوع واحد أو موضوعات قليلة، أو حتى من مواضيع كثيرة أو كبيرة من كل الأشياء التي توجه الطبيعة الانسانية نحو الكمال ». ومن ناحية أخرى فإن من يقوم بعملية التدريس يمكن أن يكون واحدا ممن ذكرهم أمرسون « ان رافائيل المثال يصور الحكمة، وهاندل (الموسيقي) يغنيها، وفيدياس (النحات) ينحتها، وشكسبير (الأديب) يكتبها، وكولمبس (المكتشف) ينجزها، ولوثر (المصلح) يدعو إليها، وواشنطن (القائد) يسلحها، ووات (المخترع) يضفي عليها الطابع الآلي ». وهكذا فإن ما من مقياس واحد أو صيغة واحدة يمكن أن تصلح عند تحليل مثل هذا العمل الذي يقوم به المدرس في هذا المجال. وبالطبع فإن اختيار مثل هذا الاصطلاح يؤدي إلى ظهور مشكلة أخرى وهي وجود إصطلاح من الشمول بحيث يكاد يصبح بلا معنى محدد. لقد حاولنا أن نزيد من قوة الاصطلاح بالتأكيد على كلمة (مقارنة)، وحاولنا التوصل إلى طرق للمقارنة تكون فيها جيدة وفعالة بدرجة كافية لتؤدي إلى فهم الاجراءات ومتغيراتها.

إن التسمية لها أهميتها وهي أكثر من أن تكون ذات سمة بلاغية أو مجرد تلاعب بالألفاظ. إن العلم قد يكون في طريقه إلى أن يصبح قرية واحدة a global village. ولكن القرويين يجب أن يتعلموا رغم ذلك أن يخاطبوا بعضهم بعضا، وأن يشاركوا ويتعلموا من بعضهم البعض، كما يجب عليهم ليس فقط الكف عن ارتكاب الأخطاء، بل ويجب عليهم أن يكفوا عن تقليد الأخطاء التي ارتكبها الآخرون. إنهم يحتاجون إلى أن ـ يعرفوا كيف يرحبون ليس فقط بالامتثال للتغيرات البناءة وكيف يقاومون التجديدات التي قد لا تسهم كثيرا في تحقيق سعادة البشر، بل أيضا كيف يقفون في وجه التغيرات التي تحط من مكانة الانسان أو تقلل من شأنه.

وبعبارة أخرى فإن الدراسات المقارنة قد تصبح نوعا من لغة عالمية وربما تكون عالميتها ودلالتها في هذه الحالة مثل لغة العلم. إن هذه المرحلة قد تكون لا تزال بعيدة ولكن احتمالاتها وحدها يجب أن تكون الدافع الذي يحثنا على بلوغها.

وإذا كنا بصدد بحث المفاهيم فلعله يجدر بنا في هذا الصدد أن نذكر أن المفاهيم الخاصة بتعليم الكبار التي أثارت أعظم الاهتمام في العشر سنوات الأخيرة كانت هي كلها المفاهيم التي تعرضت للدراسة التحليلية المقارنة. ومن أمثلة هذه المفاهيم ما يلي :

ـ استمرارية التعليم أو التعلم مدى الحياة. إن هذا المفهوم يوحي بأهمية التبصير والتخطيط، وتقييم النمو والتغير على مدى العمر بأكمله كما يقدم وحدة زمنية مفيدة للمقارنة.

ـ نظم التعليم التي تتضمن كل أشكال التربية النظامية في مجتمع ما.

ـ قوة التعلم أو العدد الاجمالي للأفراد أو الذين يشتركون في نشاط التعلم.

ـ نظام توصيل التعليم أو طريقة تنظيم التعليم وجعله في متناول الفرد. إذ كل هذه المفاهيم يمكن أن يعبر عنها في أشكال نوعية وكمية وبالتالي تقدم وحدات قابلة للمقارنة.

من ناحية أخرى فإنه إلى وقت قريب لم تجر سوى مناقشات قليلة حول أساليب الدراسة في تعليم الكبار المقارن، فيما عدا أولئك الذين بذلوا جهدهم للتوصل إلى مثل هذه الأساليب واعتبروا مثل هذه الجهود إنما هي مباراة تتصف بالصيغة الأكاديمية. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الكثيرين بدت لهم الحاجة الملحة إلى القيام بعمل نشيط وهم يشعرون بالفزع أو بالخجل لأن مئات الملايين من الرجال والنساء في حكم الأميين. وإن جموعا كثيرة من الناس لم يسبق لها، ولن يمكن أن يكون لها الآن، ذلك القسط من التعليم الذي نص عليه إعلان حقوق الإنسان واعتبره حقا لكل إنسان. إنهم يدركون جيدا أن تعليم الكبار وحتى جهودهم الخاصة في هذا المجال قد ساعدت من هم في مركز مرموق نسبيا، ولكنها لم تقدم سوى القدر الضئيل من المساعدة لمن هم في حاجة إليها بالفعل. وقد يكون ذلك قد أدى إلى توسيع وتعميق الثغرة بين الجانبين » ـ وقد يشعرون ـ كما عبر عن ذلك « إيليتش » ـ بأن الجهد في سبيل توفير المدارس التقليدية وخاصة الأشكال المكلفة من التعليم العالي قد تستنفذ الموارد المتاحة وتحول دون حصول عدد كبير من الناس على التعليم الذي يحتاجونه من أجل البقاء. إن هؤلاء يقلقون عندما يحتدم النقاش حول النظريات والمفاهيم التربوية التي ينظرون إليها على أنها متاهات فكرية تعوق العمل، في الوقت الذي يتلظى فيه الملايين من البشر من الاحباط والكراهية لأن طموحاتهم الشخصية تبدو بعيدة عن التحقيق. إن مثل هؤلاء الأشخاص يرغبون في معرفة السبب في كل ما يدور من جلبة حول الأساليب. ومهما يكن من أمر فإن هناك آخرين وهم يتزايدون في العدد ـ بسبب أن ما يقرأونه يزيدهم إعتقادا بأن الدراسات المقارنة تبدو بلا جدوى ولا هدف ـ وهؤلاء الأشخاص يعتقدون أن الوقت قد حان لوضع خطة معقولة في هذا الاتجاه لتشجيع الدراسات المقارنة ونشرها وتوسيع نطاقها.

ومن الناحية العلمية فإن كلا هاتين المجموعتين تجدان أساسا مشتركا ويكتشفون أن الأساليب ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف، وأنه بالنسبة لتعليم الكبار المقارن فإنه توجد أهداف عديدة يجب الوصول إليها عن طريق استخدام أساليب بحث متعددة في هذا المجال. فإذا ما حاولنا الوصول إلى إتفاق حول المفاهيم والتعريفات في تعليم الكبار فإننا ينبغي ألا نضيع وقتا طويلا في ذلك الأمر. ويغنينا عن ذلك أن نقول أن المؤتمر الدولي حول الدراسات المقارنة في تعليم الكبار الذي عقد في عام 1966 قد استخدم التعريف التالي : « إن تعليم الكبار هو ذلك التعليم الذي يقدم للأشخاص الذين توقفوا عن الذهاب إلى المدرسة بانتظام وعلى أساس الوقت الكامل. ويقوم فيه هؤلاء الأشخاص بأنشطة منظمة ومتتابعة بهدف واعي هو إحداث تغيرات في المعلومات أو المعرفة أو الفهم أو المهارات أو التقديرات أو الاتجاهات أو من أجل التعرف على، أو حل المشاكل الشخصية أو التي تخص المجتمع ».

وتعريف تعليم الكبار بهذا الشكل يعني أنه يشمل : محو الأمية والتربية الأساسية، التعليم المهني أو التدريب أثناء العمل، التربية الصحية، مشاكل الأسرة، والمستهلك، وكذلك التعليم الخاص بالنمو الجسمي والشخصي، والأدب، والفن، والمسرح وغيرهما من البرامج الثقافية، وتنمية المجتمع، والتربية الاجتماعية، وتنظيم المجتمع، والتربية المدنية والسياسية، والتعليم الديني والتعليم من أجل الاستثمار الاقتصادي، ومجموعة أخرى من البرامج التعليمية المخططة أساسا للكبار.

3 ـ تعليم الكبار : تطور المفاهيم

إن اقرار استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية في عام 1976 يعتبر حدثا هاما في مسيرة هذا النشاط في البلاد العربية. ذلك لأن الجهود التي بذلت قبل التوصل إلى الاستراتيجية، تعتبر محاولات جادة، قطعت فيها التجربة العربية شوطا بعيدا في الاستفادة من المناهج الدولية، واخضاعها لظروف المنطقة. وان كانت تلك الحقبة الممتدة من بداية الخمسينات وإلى السبعينات ـ حوالي ربع قرن من الزمان ـ تعتبر في نظر الكثير من الباحثين، فترة نقل لمناهج مستوردة شتتت الجهود أكثر مما ساعدت على مواجهة المشكلة، إلا أنها في الواقع فترة مخاض عسيرة، انضجت التجربة العربية، وأسهمت بشكل مباشر في التوصل إلى أسلوب المواجهة الشاملة وهو لب الاستراتيجية.

والمحلل لتلك الفترة يميز فيها بوضوح مراحل ثلاثة ساد في كل منها منهج من المناهج التي سادت دوليا في تلك الفترة وأولاها كانت التربية الأساسية والثانية هي تنمية المجتمع وثالثها هو محو الأمية الوظيفي. وتعاقب تلك المناهج وتبني بعض الدول العربية لها قد أثر في بنية العمل وتقاليده وفي خبرات العاملين، بدرجات متفاوتة.

أ ـ منهج التربية الأساسية :

نشأ هذا المنهج في اطار منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في مطلع الخمسينات، كوسيلة لتطوير العمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، على اثر الفشل الذريع للجهود الأبجدية التي قامت بها اليونسكو قبل ذلك تحت شعار (تعليم الجماهير). ولقد عني المنهج بأولئك الذين لم يتعلموا في المدارس مطلقا، وأولئك الذين فقدوا ما تعلموه، فارتدوا على أعقابهم أميين، وذلك لاقامتهم في مجتمع أمي لا يستغل التعليم استغلالا وظيفيا.

وتقتصر التربية الأساسية على امتداد الأميين الكبار بالحد الأدنى والضروري من المعارف والمهارات التي تعتبر أساس الحياة المنتجة الفعالة. وان التربية الأساسية اضافة إلى خدمتها في الريف فهي تعمل أيضا في المدن ومنها :

ـ المراكز المدنية الصغيرة التي تسود فيها الأمية والاقتصاد المختلف.

ـ المدن المكتظة بالسكان والتي تم تصنيعها بسرعة، حيث تستقبل أعدادا كبيرة من الريفيين الوافدين من المناطق المختلفة كسبا للعيش دون أدنى تدريب سابق، يتعيشون فيها عيشة غير مستقرة. ومعلوم ان مفهوم التربية الأساسية، هو منهج لتطوير المجتمع يقوم على أساس ثلاثة عناصر رئيسية :

1 ـ تزويد الجماعات المحلية بالمعارف والأفكار اللازمة للتطور نتيجة للتقدم العلمي والفني.

2 ـ اثارة وعي الناس وتحريكهم إلى امكانية أفضل.

3 ـ قيام الأفراد والجماعات في البيئة المحلية، ليساعد الناس أنفسهم بأنفسهم في سبيل حل مشاكلهم وتحسين حياتهم.

لقد أريد لمنهج التربية الأساسية ان يكون منهجا لتوجيه الناس فكريا لمساعدتهم للاعتماد على أنفسهم بطرقهم الخاصة في الظروف المحلية، ولتحسين ما يمكن تحسينه من مسائل حياتهم، معتمدين في ذلك إلى أقصى حد على مواردهم وامكانياتهم ووسائلهم المحلية. ولا يتجه المنهج إلى خطوات عملية بشأن تغيير الواقع الملموس، باعتبار ان التقدم الحقيقي ينشأ في النفوس وينبع من الداخل، ولا يتأتى ذلك إلا بتبديل عقلية الشعوب المختلفة وإيقاظ شعورهم بحياتهم وشحذ عزائمهم للنهوض بمستوى معيشتهم بوسائلهم الخاصة. ومن هنا كان لمحو الأمية دوره في برنامج التربية الأساسية بوصفه الأداة لاكتساب المعرفة.

وعموما توقف هذا المنهج عند حد الارشاد والتوجيه دون الدخول في وسائل أخرى لتغيير الواقع الأمر الذي أدى إلى النظر في تغيير الأسلوب الارشادي النظري إلى وسائل عملية بدأت في الظهور لاحقا عند الاخذ بمنهج تنمية المجتمع.

وبدأ الأخذ بهذا المنهج ـ منهج التربية الأساسية ـ في الوطن العربي على اثر « الاتفاق الذي تم بين حكومة مصر ومنظمة اليونسكو في ابريل 1952 على انشاء مركز للتربية الأساسية تكون مهمته محاربة الجهل والفقر والمرض عن طريق التعليم، على أن يكون مقره في سرس الليان، وتدعى الدول العربية الأخرى للاشتراك فيه. وفي يناير 1953 افتتح المركز بسرس الليان من أعمال مديرية المنوفية ». وقد عنى المركز بمشكلة الأمية ودرب العديد من الاخصائيين العرب على العمل في ذلك المجال كما قام بالعديد من البحوث والدراسات واعداد المواد التعليمية.

إن خبراء اليونسكو وخريجي مركز التربية الأساسية في سرس الليان كان لهم دور كبير في نشر أساليب هذا المنهج في العديد من أقطار الوطن العربي وهي تجربة وسعت من مفهوم محو الأمية بمعناه الأبجدي، إلا أنها شتتت الجهود، فلم يرتبط العمل بهذا المنهج بخطط التنمية أو حتى في اطار تنسيق معقول مع الجهات المعنية بهذا الأمر، فكان المنهج أقرب إلى الدعوة من أن يكون برنامج عمل.

ب ـ منهج تنمية المجتمع :

وبعد حوالي عشر سنوات على مولد التربية الأساسية وعملها للنهوض في المناطق الريفية والمدن ذات الخصائص المذكورة آنفا، وفي أنحاء العالم من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية بدأت اليونسكو مراجعة التربية الأساسية وميادينها وخاصة بعد أن ظهرت فكرة تنمية المجتمع كأسلوب محدد للتطوير الاجتماعي.

ومعلوم أن التربية الأساسية وتنمية المجتمع، هما وان كانتا من مواليد منظمة الأمم المتحدة، إلا أن ابوتهما المباشرة مختلفة، فالتربية الأساسية هي بنت اليونسكو وتنمية المجتمع هي بنت المجلس الاقتصادي الاجتماعي.

ان التنمية من وجهة نظر روب «Roup» تعتبر تغييرا من مواقف غير مرغوب فيها إلى مواقف أخرى مرغوب فيها، كما تعني الادارة البشرية لاعطاء التغيير اتجاها منطقيا من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة وهي بذلك مرتبطة بالأهداف الانسانية في انصهارها مع القيم الاجتماعية.

والتنمية كسياسة عامة « تستهدف تغييرا حضاريا شاملا للمجتمع جميعه، بحيث تصبح التنمية تغييرا لهدف الحياة ونمطها، فهي اذن اختراع اجتماعي ظهر خلال عصرنا الراهن لمواجهة مشكلات التخلف ».

والواقع ان تنمية المجتمع، كعملية تربوية، إنما هي بالمعنى الواسع، تعليم الكبار، تعليم لهم في كيف يقبلون الأفكار والممارسات الجديدة في ميدان الانتاج والعلاقات، فالخروج من القيم إلى الجديد منها لا يكون إلا عن طريق المعرفة والاقتناع، فتنمية المجتمع منظورا إليها من هذا الجانب هي عملية تعليم الكبار.

ومن المعلوم ان التنمية الاجتماعية، لا تشفع لها الأهداف الجليلة ان لم يكن لها سند من حاجة وواقع ووعي ودوافع وقبول، ولذلك فان التدريب على أساليب تنمية المجتمع اتخذ طابعا أكثر عملية وخاصة في مركز سرس الليان الذي تحولت تسميته ليصبح المركز الدولي لتنمية المجتمع في العالم العربي. فأتيحت له بذلك فرصة الانتقال من مجرد الاعداد للتنمية إلى الاسهام العملي الفعال فيها عن طريق تزويدها بالعاملين المدربين على العمل مع الجماعات، وتنمية المجتمعات تنمية متكاملة في شتى مجالات محو الأمية، والزراعة، والصناعة، والصحة، والتطور الاجتماعي ».

ان أثر مركز سرس الليان في تلك الفترة التي تحول فيها إلى منهج تمية المجتمع، كان كبيرا في شتى مجالات التنمية في الوطن العربي عن طريق المبعوثين الذين يتأهلون فيه أعلى مستويات التأهيل الميداني، في الادارة المحلية، والصحة، والزراعة، ومحو الأمية،

والاعلام، والشؤون الاجتماعية، والعمل النسوي، والصناعات الريفية، والعمل مع المجتمعات المحلية والتعاون. واستطاع ان يدخل البحوث والدراسات والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والعون الذاتي وغيرها من المفاهيم والتقنيات التي اخصبت العمل في هذا المجال، إلا ان جهود محو الأمية قد تراجعت من خلال هذا المنهج باعتبارها ظاهرة تعليمية بحتة.

ان منهج تنمية المجتمع يقوم على تلبية احتياجات الناس، ويفرق بين الحاجات المحسة (Felt needs) والحاجات الحقيقية (Real needs). ويقع تعلم القراءة والكتابة ضمن الحاجات الحقيقية التي لا يحسها الناس ولا يطالبون بها، الأمر الذي يستدعي، حسب مفهوم المنهج، إلى اقناع المجتمع المحلي بأهمية تلك الحاجة، وحينما تصبح واحدة من الحاجات المحسة العاجلة، يشرع القائمون على أمر البرنامج في الاعداد لتلبية تلك الحاجة. لذلك فان الكثير من العاملين في تنمية المجتمع ـ وقد أتوا من تخصصات مختلفة، كالزراعة، والصحة والحكم المحلي. لا يرون ان محو الأمية حاجة ملحة ينبغي أن تجند لها الامكانات ولكنها تكون واحدة من قضايا التربية والتعليم، تعنى بها الوزارات المختصة، ويلتحق بها الراغبون الذين يحسون بحاجتهم لهذا النوع من التعليم. لذلك واجهت حركة محو الأمية في بعض الأقطار العربية نوعا من الضمور، الأمر الذي أدى إلى اتخاذ اجراءات لاعادة الاهتمام بمحو الأمية.

ج ـ محو الأمية الوظيفي :

لقد اتضحت لليونسكو حالة التردي في موقف محو الأمية في العالم. فخلال الخمسينات (1950-1960) انخفض متوسط نسبة الأمية على المستوى العالمي من 44,3 % إلى 39,3 % (بين من هم فوق سن 15) بينما ارتفع العدد المطلق للأميين في نفس الفئة العمرية من سبعمائة مليون إلى سبعمائة وخمسة وثلاثين مليونا، وتنبأت لجنة الخبراء الدولية التي اجتمعت في اليونسكو 1-1964/4/10 بأن يستمر عدد الأميين الكبار ـ ان لم تكن نسبتهم المئوية ـ في الزيادة المستمرة ان لم تتخذ الاجراءات العاجلة لوقف ذلك التردي.

وبالفعل قرر المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثالثة عشرة (1964) « ان يبدأ في عام 1966 برنامج تجريبي عالمي لمحو الأمية مدته خمس سنوات يمهد الطريق للقيام في نهاية الأمر بحملة عالمية في هذا الميدان ».

وبالفعل بدأت اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية وعدد من الحكومات الوطنية بتنفيذ سلسلة من المشروعات الاستطلاعية والتجارب الصغيرة. وتمت هذه التجارب في عشر بلاد، كان من بينها دولتان عربيتان. الجزائر، وبدأت فيه التجربة عام 1967، والسودان، وبدأت التجربة عام 1969. وهناك نمط آخر من المشروعات الاستطلاعية يكون محو الأمية الوظيفي فيها متكاملا من الناحية العضوية والادارية مع مشروع للتنمية تتولى مسؤوليته مؤسسة ما بدلا من مشروع محو الأمية ذاته. وكانت الجمهورية العربية السورية من بين الدول التي نفذت فيها تلك المشروعات الاستطلاعية. وهكذا نجد أن نصيب الوطن العربي

ثلاثة مشروعات من بين أحد عشر مشروعا. أما المشروعات الباقية فقد نفذت في اكوادور، اثيوبيا، غينيا، الهند، ايران، مدغشقر، مالي، وتنزانيا.

إن تأثيرات منهج محو الأمية الوظيفي لم تتقصر على الدول الثلاث التي شاركت في المشروع، فقد تعدتها إلى دول أخرى من خلال الجهود التي بذلها مركز سرس الليان في تدريب اطر عديدة لكل الدول العربية أثرت في توجيه العمل بدرجات متفاوتة نحو الأخذ بالوظيفة. إضافة إلى الطموح الكبير الذي رافق ذلك البرنامج العالمي، والوعد بما سيقدمه التعليم الوظيفي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية التي كانت الشعار المرفوع آنذاك ـ ففي بداية هذا المشروع أعرب السكرتير العام للأمم المتحدة وهو يقدم المقترحات التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو إلى الجمعية العامة عن أمله في أن يجعل البرنامج التجريبي من الممكن:

« توفير معلومات قيمة حول العلاقة بين محو الأمية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وان يكفل للبرنامج ان يحدث أثرا عظيما في التنمية الاقتصادية خلال عقد التنمية في البلاد التي ستنفذ فيها المشروعات، وان يمهد الطريق للقيام بحملة عالمية للقضاء على الأمية بين الجماهير ».

ولكن النتائج التي توصلت إليها تلك التجربة لم تكن مشجعة للاستمرار في هذا المنهج. فتقويم اليونسكو للبرنامج يشير في خلاصته إلى أهمية توسيع مفهوم الوظيفة « ليشمل كل أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وان التنمية ليست نموا اقتصاديا فقط، كذلك فان محو الأمية ـ والتعليم بصورة أعم ـ يجب أن يكون هدفه أولا وقبل كل شيء هو اثارة الوعي الناقد بالواقع الاجتماعي في الفرد ومساعدته على فهم مصيره والسيطرة عليه وتغييره. ان قصر محو الأمية على تحقيق أهداف اقتصادية فقط يعني المخاطرة بالحط إلى حد كبير من أهمية هذه المهمة والحيلولة دون تعبئة الأفئدة والعقول التي بدونها يستحيل تحقيق تنمية وطيدة الأقدام ».

تكتسب هذه النظرة إلى التعليم الوظيفي أهمية كبرى في مستقبل الاتجاه نحو محو الأمية الحضاري. فهذا المفهوم يرمي إلى محاولة التكامل بين تعليم القراءة والكتابة ورفع الكفاية الانتاجية والتدريب الاقتصادي والاجتماعي الا أن الأمر اقتصر على ممارسة النشاطات في القطاعات المؤثرة والمنظمة اقتصاديا واجتماعيا على أساس الانتقاء والتركيز وفي هذا كما يقول الدكتور صابر « نكوص عن شمولية التعليم وتضييق لمعنى الوظيفة وحصرها في الأنشطة الاقتصادية ».

وعموما فان تلك المناهج المتعاقبة « تعليم الجماهير » ثم « التربية الأساسية » ثم « التعليم لتنمية المجتمع » ثم « التعليم الوظيفي للكبار ». كلها مناهج باشرت بها اليونسكو وعملت على توطيدها في الدول الأعضاء. ولكن الملاحظ فيها على الرغم من مرور أكثر من

عقد من الزمان لممارسة كل منها على التوالي الا ان تأثيرها على مشكلة الأمية سواء كان على الصعيد العالمي أو على الصعيد العربي لم يكن بمستوى الطموح. بل اننا نلاحظ ان الأعداد المطلقة للأميين في تزايد مستمر. ومن الملاحظ أيضا ان الانتقال من منهج إلى آخر كان يتم بصورة سريعة دون تقويم لسابقه بصورة علمية دقيقة. ويعزى ذلك الدكتور صابر إلى ان الانتقال انما يتم « نتيجة لاكتشاف علاقات جديدة متصلة بالمشكلة (اى مشكلة الأمية)، ومحاولة الاستفادة من مناهج العمل الاجتماعي، وتكيفا مع التغيرات الحضارية المتسارعة والمتزايدة، ورغبة في التصدي الفعال العملي لمواجهة هذه الظاهرة التي تنمو في الخط المضاد للتقدم الذي تنتفع به البشرية من الثروة العلمية والتكنولوجية ».

أما أسباب فشلها في مواجهة قضية الأمية المواجهة المطلوبة، فيعود إلى أمر يتصل بفهم تلك المناهج لظاهرة الأمية، فقد نظرت إليها التربية الأساسية وكذلك تنمية المجتمع على أنها ظاهرة تعليمية بحتة يمكن مواجهتها عن طريق التعليم المدرسي مع الاستعانة بالنشاطات الاجتماعية كمدخل لتلك العملية التعليمية. ونظر إليها منهج محو الأمية الوظيفي على أنها ظاهرة اقتصادية بحتة فربطتها بالعمل وأخذت في هذا الربط الطالع المدرسي أيضا.

ولكن فترة الأخذ بتلك المناهج لم يكن شرا على اطلاقه بل لعله كان أمرا مفيدا لحركة محو الأمية على الصعيدين الدولي والعربي، فهذه المناهج ما زالت تؤثر في الممارسات وربما ظل بعضها حتى الآن، فهي « تمثل في مجموعها تطور فكر ومنهج تعليم الكبار ومحو الأمية من ناحية، وتدل على حيوية النشاط ومدى الاهتمام الذي توليه اياها المسؤولية العالمية والوطنية باعتبارها احدى قضايا العصر الأساسية التي ترتبط بالرخاء والسلام من ناحية أخرى ».

وهنا ينبغي أن نذكر الاضافات العميقة الأثر التي قام بها مركز سرس الليان على امتداد سنوات الأخذ بهذه المناهج، فقد قدم للوطن العربي اللبنات الأساسية من القيادات المدربة والبحوث والطرائق والمواد التعليمية، وقد ساهم علماء أجلاء في مختلف حقول المعرفة والعلوم الاجتماعية والطبيعية في ارساء قواعد تلك المؤسسة ومد جهودها إلى كل أرجاء الوطن العربي.

والقول أنه لم تكن مشكلة الأمية اذن مشكلة محلية، فان لها جوانبها العالمية التي سلف فيها قول قصير، ومن هنا فقد نشطت اليونسكو منذ تأسيسها بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، إلى العناية بهذه القضية، وبدراسة أوضاع الأمية وأسبابها، واستعراض الجهود العالمية لمكافحتها، والتصدي لها، وخاصة في خبرات الأمم النامية التي هي المستودع الأصيل لها، وشرعت في أول محاولة متكاملة لها وضع منهج التربية الأساسية وقد استهدت في ذلك، إلى حد كبير بالتجارب الهندية التي قامت على العون الذاتي، والارشاد الاجتماعي في مجال العمل الريفي. كان ذلك في أواخر الأربعينات من هذا القرن، ووضعت البرامج المختلفة لتنفيذ الفكرة

وتعميمها على نطاق العالم، وأسست لذلك مركزين أساسيين للتدريب، واعداد الفنيين واجراء البحوث والدراسات لتعميق الفكرة، وتطوير أساليب العمل في هذا المنهج. كان أحد المركزين في المكسيك « كريفال » والآخر في جمهورية مصر العربية في سرس الليان « اسفك » وكان من أسباب اختيار المركزين في هاتين المنطقتين، أنهما المنطقتان اللتان تضمان أكبر مجموعتين حضاريتين متجانستين لغويا، فاللغة الاسبانية تخدم معظم دول أمريكا اللاتينية، كما ان اللغة العربية تقوم بالدور نفسه لمعظم دول الشرق الأوسط وجزء صالح من أفريقيا.

واستمرت التجربة، وكان مجال عملها الأساسي في المجتمعات القروية التي هي في واقع الأمر أكثر تعرضا للأمية، حوالي عشر سنوات، وقد تم في خلال هذه الفترات تدريب آلاف من القادة القادرين، وانتشرت أفكار التربية الأساسية ومناهجها وأقبلت الدول على تبنيها، ونشأت تقريبا في كل وزارات التربية والتعليم والوزارات الأخرى المعنية بنشاط محو الأمية، ادارات تحمل اسم « ادارة التربية الأساسية ».

وفي منتصف الخمسينات ظهر منهج آخر جديد تعاونت في اعداده، وتنفيذه اليونسكو من ناحية والمجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة من ناحية أخرى، وكان هذا المنهج هو منهج تنمية المجتمع، الذي كان المجلس الاقتصادي بدأ ينشط فيه كجزء من خطة في تطوير الريف، وتحريك المجتمع القروي في المجتمعات النامية، في الجوانب الاجتماعية. ورؤى أن خطة التطوير الريفي، انما يقوم على الانسان الريفي الذي ينبغي أن يتحرر على الأقل من الآفات الكبرى، التي تستنزف طاقاته، من المرض بأنواعه المختلفة، والفقر في أشكاله المتعددة، والجهل في صوره المتباينة، وهكذا فقد أصبح محو الأمية جزءا من هذا المنهج.

وطورت اليونسكو بدورها أجهزتها ومؤسساتها في هذا الاتجاه بما في ذلك مركزاها الأساسيان « اسفك » و« كرفال »، وأصبح النشاط يقوم على منهج تنمية المجتمع، وتولت جانب تدريب القادة، واعداد العاملين الاداريين والميدانيين، وتدرب على هذا المنهج آلاف من الشباب، وطورت الوزارات المعنية ادارات التربية الأساسية وغيرتها إلى ادارات تنمية المجتمع. ولما كانت الصفة الغالبة على هذا العمل صفة اجتماعية واقتصادية، فكان أقرب إلى الخدمة الاجتماعية الريفية؛ فانصرف اهتمام القرويين بالجوانب المادية من تحسين الانتاج الزراعي والحيواني، تبني أساليب جديدة، من البذور المحسنة، ومن تربية النحل والدواجن وانشاء التعاونيات الانتاجية والاستهلاكية وتطويرها إلى جانب الاهتمام بالاسكان الريفي، وبتصحيح البيئة ومقاومة الأمراض المتوطنة، أكثر من الاهتمام برفع الأمية عن كواهلهم، لامكانهم الحصول على تلك المزايا، وهم أميون.. ذلك إلى جانب عوامل ادارية ومهنية وعالمية أخرى أدت إلى البحث عن بديل عن هذا النشاط الذي كان فكريا أقرب شيء إلى فهم طبيعة الأمية.

وظهر هذا البديل في أواسط الستينات في منهج التعليم الوظيفي وبذلت اليونسكو بالتعاون

مع برنامج المعونة الفنية للأمم المتحدة، مرة أخرى جهدا طويلا لتنفيذ هذا المنهج، ورؤى أن تنشىء مشروعات رائدة، في عدد من البلاد في أمريكا اللاتينية وافريقيا وآسيا، والبلاد العربية، وكان السودان والجزائر من البلاد العربية بين البلاد التي اختيرت من المناطق الأخرى.

وقامت فكرة منهج التعليم الوظيفي على ربط التعليم بالعمل، حلا لمشكلة الحوافز لدى الكبار، ثم رفعا لكفاية الانتاج، واعطاء التعليم مفهوما عمليا؛ فهذا المنهج يعتمد من ناحية على التركيز على قطاع المنتجين من العاملين في الزراعة والصناعة، ثم على التأطير من ناحية أخرى، بمعنى أن تكون هناك مؤسسات محددة يجري في نطاقها نشاط محو الأمية، وهذا يستدعي بالضرورة استبعاد اعداد كبيرة من الأميين، الذين لا تنطبق عليهم هذه المواصفات.

وهكذا تتعدد فكرة التعليم الوظيفي عن فكرة التعليم المواطني التي تعتبر التعليم في حدّ ذاته. حقا اجتماعيا للمواطن، لا يمكن تجاوزه، وهو الحق الذي يمكن المواطن من تناول الحقوق الاجتماعية الأخرى ومن مباشرتها.

ولقد يكون من أهداف هذا المنهج الوظيفي تصعيد الانتاج الاقتصادي الوظيفي والاجتماعي، ولكنه، يهمل جانبا آخر هاما، وهو الجانب السياسي والاجتماعي، وهو الزامية تعميم محو الأمية، أي ازالة الأمية عن الفرد؛ كحق أساسي بقطع النظر عن المردود الاقتصادي والاجتماعي الذي سوف يقع بالضرورة. ومهما يكن من أمر، فان النتائج النهائية لهذا المنهج لم يؤد إلى النتيجة المتوقعة، بما يتكافأ مع ما انفق فيه من جهد ومال، ولكنه يظل مع ذلك، قبل كل الاجتهادات والخيارات العالمية. وتعبيرا واضحا عن الارادة الدولية في مواجهة المشكلة، وعدم الاستسلام لها.

وهنا ينبغي أن يشار إلى معلم في طريق العمل الدولي، وللسعي العالمي في مواجهة مشكلة الأمية، وهي تلك المؤتمرات التي نظمتها اليونسكو على مستويات عالمية؛ ومستويات اقليمية؛ ومن أبرز تلك المؤتمرات :

« مؤتمر « السينور » Elsinor في كوبنهاجن عام 1949، ثم مؤتمر مونتريال في كندا عام 1960، ثم المؤتمر العالمي العاشر لوزراء التربية الخاص بمحو الأمية في طهران عام 1965؛ وهو المؤتمر الذي وضع أسس منهج التعليم الوظيفي ثم كان مؤتمر طوكيو، عام 1972؛ والذي عالج قضايا تعليم الكبار في اطار فكرة التعليم المستمر؛ والتربية المستمرة.

المفهوم الحضاري للأمية :

لقد ولد المفهوم الحضاري للأمية في ذلك المناخ المهيأ لولادته وجاءت صياغته الأولى بقلم مفكر عربي هو الدكتور محيي الدين صابر الذي عاصر التجارب والمحاولات السابقة مراقبا ومؤثرا فيها وعمل أستاذا يدرس أصولها، وباحثا متأملا في حقائقها، ووزيرا مسؤولا

عن سياساتها، ثم رئيسيا للجهاز العربي لمحو الأمية حيث صاغ نظريته وعمل على بلورتها في اطار العمل العربي المشترك في شكل استراتيجية متكاملة لمواجهة تلك المشكلة مواجهة شاملة.

وتبدأ النظرية بتفسير لظاهرة الأمية، فيرى الدكتور صابر ان هناك نوعان من الأمية، هناك الأمية الكبرى وهي أمية المجتمع نفسه، وهي ما يمكن أن تسمى بالأمية الحضارية، وهنالك الأمية الصغرى وهي أمية الأفراد وهي الأمية الأبجدية، والصلة وثيقة بينهما، فلا تكون الأمية الأبجدية إلا حيث تكون الأمية الحضارية، فهذه هي الأم الشرعية التي تحضنها وتوفر المناخ الاجتماعي لها، والأمية الحضارية هي مشكلة الدول المتنامية في العصر الحاضر، وهي التخلف الذي تعانيه والذي تنفصل فيه عن النمط الحضاري المعاصر. ومن هذا التصور تتضح أسباب اخفاق كثير من محاولات محو الأمية الأبجدية؛ لأنها أعراض الداء ولا تقضي على جرثومته في حنايا الكائن الحي تسري وتفتك بنسيجه.

والوسيلة للتغلب على مشكلة الأمية تكمن في المواجهة الشاملة للتخلف ومواجهته في مستقره، وهو المجتمع نفسه، في بنائه الاجتماعي وتصوراته وعلاقاته ومهاراته ووسائله، وذلك وصلا له بالمعاصرة وادماجا له في دورة الحياة الوطنية والقومية، ثم ادخالا للدورة الوطنية والقومية في دورة الحياة العالمية المعاصرة، ومن خلال ذلك يتم العمل على رفع احد مظاهر ذلك التخلف عن الأفراد الأميين كجزء من عملية تطوير متكاملة وذلك بتعليمهم رموز القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة والتاريخ والسياسة، وكل ما يجعل منهم مواطنين مشاركين، لا أرقاما سكانية عاجزة في ذاتها، معوقة للآخرين.

ويرجع الدكتور صابر مشكلة الأمية إلى ما طرأ في الحياة من تطور وتعقد فهي ظاهرة اجتماعية، لم يكن لها وجود الا في سياق اجتماعي معين، عندما تعقدت الحياة « وتغيرت طبيعة العلاقات بين الطبيعة والانسان وبين الانسان والانسان نتيجة الحضارة المعاصرة والثورات الاجتماعية والعلمية والصناعية، فأصبحت الكلمة المكتوبة، مستودع القوة الحديثة كلها، ووسيلة الاتصال الاجتماعي تلقيا وارسالا، وأصبح الجهل بها انقطاعا عن المجتمع وعزلة عن حركته وحرمانا من حق أساسي من الحقوق الانسانية، على المستوى السياسي والاجتماعي.

اذن فان نمط الحياة السائد في هذا العصر يتعارض مع الأمية وهي بذلك تصبح مشكلة لا بد من القضاء عليها، لتناقضها مع سياق الحضارة ونسيج الحياة الاجتماعية الحديثة ».

وبتطبيق هذه النظرية على الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الدولي المعاصر نجد توزيع الأمية في العالم مدعما لمصداقيتها مؤكدا لواقعيتها، وفي دراسة ثالثة يؤكد الدكتور صابر على ذلك فيقول « لم يعد للأمية مكان في المجتمعات المتقدمة، لأن بنيتها ترفض ذلك

وطبيعتها تتنافى معها بالتعريف، فالأمية تتطلب مناخا اجتماعية معينا، وهو مناخ المجتمعات التقليدية ».

وهذه المجتمعات المتقدمة التي تخلصت منها، تتفاوت فيما بينها تفاوتا تاريخيا. فهناك مجتمعات نمت نموا تدريجيا في تقدمها وتعادلت خطواتها في استكمال مقومات التقدم، إلى حد ما، وهذا لا يعني انها لم تمر بفترات صعبة من آثار التخلف الحضاري (Cultural Lag) ضرورة ان العناصر المادية أسرع تغيرا من القيم والسلوكيات المتصلة بها.

وهناك مجتمعات طفرت طفرات واسعة في مدى زمني قصير لتصل إلى صفوف الأمم المتقدمة، وقد كلفها ذلك الكثير من التضحيات، في أكثر من مجال من المجالات الاجتماعية.

فالمجتمعات المتقدمة تحررت من الأمية، بحكم كونها متقدمة، لأن التقدم ينطوي انطواء عضويا على التعليم والمعرفة والمعاصرة.

وفي سبيل التوصل إلى الصيغ التي تم بها ذلك الانجاز بمحو الأمية في الدول المتقدمة يسمي الدكتور صابر الاستراتيجية التي تم بها ذلك في المجتمعات ذات النمو التدريجي (استراتيجية القدرة) ذلك لأنها تمت عبر مؤسسات نمت نموا تاريخيا كما حدث في المجتمع الأوروبي والأمريكي بصورة شمولية كيفا وكما، فأصبح التعليم جزءا من سلوك الناس اليومي. ويسمي الاستراتيجية التي تم بها محو الأمية في المجتمعات التي طفرت طفرات واسعة في مدى زمني قصير (استراتيجية الطفرة)، وقد تمت بصورة خاصة في المجتمعات الاشتراكية كالاتحاد السوفيتي، الصين الشعبية وكوبا، فقد دفعتها أفكار اجتماعية للطفرة قفزا فوق بعض مراحل التطور فقامت باستيعاب والزام الأطفال المستحقين للتعليم سدا لمنابع الأمية، واقامة الحملات الشاملة لمحو الأمية الزاميا بين الرصيد القديم.

ويضيف الدكتور صابر « اذا كانت استراتيجيتا القدرة والطفرة يلتقيان في الشمول الكيفي والكمي تصورا، وتختلفان فى الحركة تدرجا أو قفزا وفي الممارسة، تنظيما، فاستراتيجية القدرة تعتمد أساسا على التنظيم الرسمي اداريا وفنيا، بينما تقوم استراتيجية الطفرة إلى جانب ذلك إلى حشد الجهود الشعبية في تنوع مصادرها ومستوياتها. أما البلاد النامية فإنها ولأسباب اجتماعية متعددة، تمارس استراتيجيات متنوعة، فبعضها يقوم على المنهج التقليدي كيفا والشمولي كما، وبعضها يقوم على المنهج الوظيفي كيفا وكما. وفي كل الحالات هو منهج متدرج حركة، ورسمي تنظيما، وبين هذا وذلك، وفي غير انتظام، تمارس حملات موضعية في قطاع معين من السكان، وبصورة موسمية » (وقد أسماها في موضع آخر استراتيجية الحيرة).

ويصل بعد ذلك إلى ان « معظم الأميين ان لم يكونوا كلهم، من شعوب البلاد النامية، في

آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية. وهم في حالة زيادة مستمرة تفرق طاقة تلك الدول. وهي لن تستطيع بالأساليب التي تلقاها بها، ان تكسب معركة التقدم.

والبلاد العربية في مجموعها لا تزال تدور في هذا الاتجاه وتتقلب بين مختلف الاستراتيجيات، فهي تنقل عن استراتيجية (القدرة) والاستيعاب فكرة اقامة فصول محو الأمية تشبيها لها بالمدرسة، تطبق فيها النظم المدرسية التقليدية، وتأخذ عن استراتيجية (الطفرة) ظاهرة الحملات الموسمية والموضعية التي لا تكاد تسلم إلى نتيجة محسة ».

ولكن النظرية تمتد إلى عمق آخر في تفسير ظاهرة الأمية هو لا يتناقض مع نسبتها إلى المجتمعات التي تعيش فيها، بل يدعم ذلك التفسير ويعززه، فالنظرية تقول بأن « نسبة الأمية ليست عملية تربوية بسيطة، فليس الأميون هم أولئك الذين فاتهم التعليم أو فاتوه وحسب ولكنهم أيضا جزء من بنيان المجتمع الاقتصادي والاجتماعي الذي يستوعبهم ويمكنهم من العيش في توافق معه، ينشأون ويعملون ويستهلكون ويتزوجون وينجبون وينشؤون علاقات، ويتمتعون بأدوار ومكانات اجتماعية دون أن يتأثروا بكونهم أميين، وهذا الجانب من بنيان المجتمع في حاجة إلى تنمية وتغيير، بحيث يصبح فيه وضع الأمي اقتصاديا واجتماعيا متناقضا معه، فطالما كان مناخ الأمية قائما في المجتمع فان الحافز الأساسي لرفعها يظل غائبا ».

ويضرب مثلا لذلك البدوي راعي الحيوان الذي تعتمد دورة الانتاج عنده أساسا على الطبيعة، وما يتصل بذلك من معرفة تقليدية في الراعي والعناية بالحيوان وصناعاته وقيمه الحيوان وصناعاته، ويصل إلى أن معرفة الكتابة والقراءة ليس لها شأن عند ذلك البدوي أو مجتمعه، في حين أن مربي الحيوان (Rancher)يمثل رجل الأعمال الذي يحتاج في كل خطوة من نشاطه ليس القراءة والكتابة وحسب بل معرفة متقدمة في أكثر من ميدان من ميادين المعرفة. ويخلص من ذلك كله إلى أن :

« محو الأمية للمجتمع ـ وهو يشكل الحافز الأساسي ـ ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع محو أمية الفرد. واذا كان محو أمية الفرد هو تعليمه القراءة والكتابة فان محو أمية المجتمع، هو أن نخلق للأمي الكتاب الحقيقي الذي يقرأه، في صورة سعيه الاقتصادي، وما يتبع ذلك من نشاطه الاجتماعي، وعلاقاته في أسرته ومجتمعه الصغير والكبير معا بحيث يكون ذلك كله في صورة تحديث للمجتمع، وتجديد لمقوماته ».

والنظرية واضحة في مواجهتها للأمية، فهي لا ترى أن محو الأمية بين الأفراد، دون معالجة جذورها في المجتمع، تفضي إلى أي تقدم.. « ذلك أن الأبجدة لو تمت في مجتمع متخلف وهذا أمر لا يكون فانها تصبح غير ذات عائد حضاري، فمجرد امتلاك مهارة القراءة والكتابة وحدها لا يغير المجتمع، وإنما يصبح للأبجدة معنى في سياق التقدم الاجتماعي، حيث تكون لها وظيفة في حركة الحياة الاجتماعية ».

ويشخص الدكتور صابر العديد من الاخفاقات التي رافقت مسيرة العمل في محو الأمية انطلاقا من نظريته الحضارية، فهو يناقش مختلف الأساليب التي تمارس لمحو الأمية في اطارها التقليدي، ويوضح نواحي القصور فيها، « فهناك من يرون أن الأميين يجب أن يساقو سوقا إلى التعليم، وان يتأبوا كما يتأب المؤمن أحيانا، على الرغم منه. وهؤلاء يرون في المشكلة جانب الاحجام وحده، وفي الحق ان هذا الجانب ظاهرة سائدة في مجتمع الكبار. فهم يطالبون اذن بتقنين عمليتي الحوافز والزواجر للتغلب على هذا الاحجام بحيث يحال دون الأمي، ودون السيولة الاجتماعية، فلا يتولى عملا في الدولة، أو في المؤسسات العامة، أو الخاصة، مهما كان ذلك العمل، إلا اذا كان يقرأ أو يكتب. بل وان بعضهم يرى الا يمكّن من الزواج أو التقاضي أمام المحاكم اذا كان أميا. وفي مواجهة هذا فان الأمي الذي يتعلق يكافأ على ذلك في عمله وتمهد له الفرص في الحياة.

وهذا جانب هام ولكنه لا يحل المشكلة، فهناك قضايا فنية، ينبغي أن تعالج على هذا المستوى، وهناك ما هو أهم من ذلك وهو القرار السياسي الذي لا يتمثل في الأوامر والتشريعات، ولكنه يتمثل مع ذلك، ان لم يكن قبله في تهيئة الظروف المتكاملة، بوضع المشكلة في اطارها الفكري الصحيح في سياق خطة وطنية محددة ومحسوبة زمنيا وجهدا ونفقات ومرتبطة بخطة التنمية وفي صلبها، ارتباط عضويا ووظيفيا، لا هدفا مكتوبا، ولا رأيا مدونا، وإنما اجراءات مفصلة،و خطوات عملية ممرحلة زمنيا، وجزءا أصيلا وجوهر يلزم الخطة القومية نفسها، لها بداية ولها نهاية محددتان ».

وهكذا تنتقل النظرية من تشخيص الداء إلى تحديد العلاج. « ان الطبيب الذي يكتشف نوع الجرثومة هو الذي يصيب التشخيص، وحين يفعل ذلك، فانه يقرر العقار الناجع. فمعرفة الداء، هي الطريق إلى تملك وسيلة العلاج. وهكذا، فان الوسيلة إلى التغلب على مشكلة محو الأمية تكمن في المواجهة الشاملة للتخلف، مواجهته في مستقره، ومقاومته في مستودعه، ومنازلته في مكمنه وهو المجتمع نفسه، في بنائه الاجتماعي وفي تصوراته وعلاقاته ومهاراته ووسائله... ».

وهكذا اعتمدت فكرة المواجهة الشاملة كفلسفة اجتماعية لمحو الأمية. والمواجهة لتطوير العقل وتحريك نظمه ومؤسساته جميعا، على أن يكون تعميم التعليم والزامه جزءا من ذلك التطوير الشامل.. وهذا الشمول لا يعني العمل على كل الجبهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وحسب، ولكن يعني ذلك المشاركة الجماعية فيه مشاركة المجتمع المحلي والاقليمي والمركزي على المستوى الشعبي جنبا إلى جنب مع المستوى الرسمي، تخطيطا وتمويلا، وسعيا ومباشرة ومتابعة.

ولتصبح الفكرة، ناجزة، ينبغي أن تتخذ حركة تنفيذها، صورة حملة وطنية شاملة، محددة البدايات والنهايات، وهذا الأسلوب الجماعي الالزامي. تنظيم أساسي، في ادارة المواجهة

الشاملة، ذلك أن السبب الأساسي، في فشل مشروعات محو الأمية التقليدية، هو إلى جانب غياب الفلسفة المتكاملة والتصور الموضوعي لتطبيقها، الاعتماد على أسلوب الحركة التطوعية في مواجهتها وتناول نشاط محو الأمية منعزلا عن الأنشطة الاجتماعية الأخرى.

ولتستمر عملية المواجهة، لا بد من اقامة مؤسسات دائمة للمتابعة وللتطوير في مختلف المرافق. وفيما يتصل بمحو الأمية الأبجدية، فينبغي أن يكون هناك تكامل بين نظام التعليم المدرسي، والتعليم غير المدرسي، بحيث تكون هناك نقاط التقاء، لاستيعاب المتعلمين الكبار، في التعليم العام إلى جانب صياغة مؤسسات تعليمية جديدة للكبار، في إطار التعليم المستمر في مجالات التأهيل المهني والفني، والتعليم المناوب وانشاء المعاهد العليا والجامعات التي تتوج هذا النشاط، وخلق الحوافز المختلفة وفي مقدمتها كفالة السيولة الاجتماعية للمؤهلات الدراسية لهذا النوع من التعليم في سوق العمل العام.

والمتأمل للمناهج السابقة لمحو الأمية، يجد أن عجزها عن بلوغ أهدافها يعود إلى قصورها في تصورها للمشكلة بدرجة أساسية. ولكنه يجد أن ذلك القصور يعود أيضا وبدرجة ما، إلى الانفصام بين النظرية والتطبيق. فبينما يطرح كل مفهوم تصوره لمشكلة الأمية، ويشتق من ذلك التصور طريقة لمواجهة المشكلة، يقع عند التنفيذ في شراك الانفصام الذي يقعد به عن تحقيق جوهر ما يدعو إليه، وبالتالي يعجز عن بلوغ غاياته بالمستوى المؤمل فيه.

وبدون الدخول في تفصيلات تلك المفاهيم ـ فقد غطينا ذلك في القسم الخاص باستعراض الجهود التي قامت قبل اقرار الاستراتيجية ـ يمكننا ان نحدد باختصار ما وقع من انفصام في كل مفهوم من تلك المفاهيم، فبداءات محو الأمية، أو ما درج المختصون على تسميتها بمحو الأمية التقليدي، قد وقع في شراك التعليم المدرسي، فظلت الممارسة فيه قائمة على الأسس التي يمارس بها تعليم الصغار، على الرغم من الاعتراف بأهمية ايجاد سبل خاصة لتعليم الكبار.

ومفهوم التربية الأساسية قد وقع في شراك الشعار والرمز، فاستمر المفهوم ينادي بتعليم المواطنين تعليما يرتبط بتطوير البيئات المحلية دون ان يصل إلى برنامج مؤثر أو عمل مؤسس يتبلور فيه هذا النوع من التعليم المرتبط بتطوير البيئات المحلية.

ومفهوم تنمية المجتمع الذي يقوم أصلا على التخطيط لتوظيف قدرات المجتمع لتلبية احتياجاته، عجز في الممارسة العملية عن الوصول إلى ايجاد التنسيق لتلك القدرات، فوقع عمليا في تنازع الاختصاصات، وانفردت كل وزارة بتأسيس كياناتها الخاصة لتنمية المجتمع، معتمدة في تحديد احتياجات مجتمعاتها، على مفهومها الخاص للضرورات والاحتياجات، وكان ذلك في أغلب الممارسات التي تمت.

ومفهوم محو الأمية الوظيفي، الذي ينادي بتوظيف تعلم القراءة والكتابة ومبادىء

الحساب في ترقية أداء الأفراد لتعظيم مساهماتهم في التنمية، قد وقع عند صياغة العملية في شراك المفهوم الاقتصادي الضيق للتنمية، فارتبط تعليم القراءة والكتابة بتعلم المهنة، وارتبط قياس النجاح في محو الأمية بالنجاح في زيادة الانتاجية، على الرغم من تشبث الداعين لهذا المفهوم بمبدأ التنمية الشاملة بكل جوانبها في حياة الفرد وفي نشاط المجتمع. فكان (الرئيس نيريري) يقول : « إني أريد منها (يقصد محو الأمية الوظيفي) ان توسع مدارك الرجل والمرأة لا أن تحوّل الرجال والنساء إلى آلات كفؤة لانتاج اجزاء الآلات الحديثة ».

ومفهوم محو الأمية الحضاري، الذي أفلح في تشخيص الأمية وفي تصور المواجهة الشاملة لها، يعد اضافة حقيقية للفكر التربوي، يكاد أن يكون نظرية عربية متكاملة، تشع على الفكر الانساني وترفده بصيغ جديدة، تعين المجتمعات ـ وخاصة مجتمعات الدول النامية ـ على مواجهة واحدة من أعقد المشكلات التي تقعد بجهودها عن تحقيق التنمية الشاملة.

ان لمفهوم محو الأمية الحضاري تطبيقات عديدة، وينبغي أن تكون له هذه الخاصية، فهو نشاط يراد له أن « يدخل في المنزل والحقل والمصنع وان يديره في كل منطقة أهلها، ويمولونه بالتعاون مع السلطات المحلية والمركزية وينشؤون في كل مكان حياة متكاملة من التدريب المهني والتعاوني والنشاط الثقافي والفني والرياضي والترفيهي، بحيث يكون هذا النشاط ـ نشاط المواجهة الشاملة ـ جزءا من الزمن الاجتماعي للمجتمع ».

فخاصية التطبيقات العديدة هي شيء في طبيعة المفهوم نفسه وهي ميزة من ميزاته، انه نشاط يتشكل على صورة المجتمع الذي يقوم فيه ومن ثم فان اختلاف الممارسات من مجتمع إلى آخر، دليل قدرة وعافية. قدرة على مواجهة مشكلات المجتمع في صورتها الحقيقية، وليست ممارسات نمطية جاهزة تفرض عليه. ودليل عافية لما يتسم به من مرونة لتخير الأنشطة، وتغيير الممارسات بتغير ظروف المجتمع، فهو جزء من الزمن الاجتماعي للمجتمع.

ولقد شهد الوطن العربي خلال السنوات الماضية صورا متعددة وبارزة لتطبيق مبدأ « المواجهة الشاملة » للأمية الحضارية والأخذ بأسلوب الحملة الشاملة كأداة لعلاج هذا الداء. وخلال تلك الممارسات كان واضحا أن الجهود المتباينة للدول العربية تنطلق من استراتيجية واحدة، ومن أهداف ومبادىء ومفاهيم مشتركة، بيد أنه كان واضحا أيضا أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بكل قطر من الأقطار العربية هي التي تحدد شكل الخطة العامة للقطر من حيث المدى الزمني والمراحل والنظم التشريعية والفنية والادارية والموارد المخصصة.

ان أي مراجعة أولية لوثائق العمل العربي المشترك في مجال محو الأمية وتعليم الكبار يؤكد أن جميع الدول العربية قد أخذت بصورة أو بأخرى، بمبادىء الاستراتيجية العربية لمحو الأمية.. وانها جميعا أخذت تنظر إلى مواجهة الأمية من منظور اجتماعي يرى أنها ظاهرة

تخلف، وإن مجرد تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب لا يعني شيئا بالنسبة لمواجهة هذه الظاهرة الخطيرة.

لقد شهدت حركة محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي تغيرا جوهريا منذ منتصف السبعينات في التصورات والسياسات، إلا أن التطور في النواحي النوعية لم يكن في مستوى تلك السياسات والتصورات. فالآمال الكبيرة كانت معقودة على أسلوب المواجهة الشاملة للخلاص من الأمية، ولعله من المفيد أن نستعرض خلاصة للجوانب السلبية والايجابية التي رافقت تطبيق ذلك المنهج، لا سيما وأن شوطا من الزمان قد مر منذ اعلانه سياسة رسمية، تبنته الدول العربية، وصدرت القرارات بشأن الأخذ به على المستويات كافة.

ان تطبيق هذا المفهوم، يقتضي تضافر جهود المجتمع كله للقضاء على أسباب التخلف المادية والفكرية. ومن ثم فإن تعليم الناس القراءة والكتابة بمعزل عن الجهود في جبهات التنمية الأخرى يعتبر قليل الفائدة. ولا يمكن القول بأن الأقطار التي انجزت حملات شاملة لمحو الأمية الأبجدية قد تمكنت من القضاء على التخلف فيها.

لقد ظهر هذا المفهوم كتطور طبيعي للمفاهيم السابقة التي عالجت قضية الأمية، ولذلك شاع المفهوم بين العاملين التقليديين في محو الأمية. وأدى ذلك إلى توسيع نطاق التعامل مع الظاهرة باعتبارها ظاهرة تخلف، فكانت الحملات الشاملة لأول مرة، وحشدت لها الامكانات، واتسعت المشاركة الجماهيرية فيها. ولكنها ظلت ـ بصورة من الصور ـ حملات لمحو الأمية الأبجدية. ذلك أن حصر المشكلة فيها. كان عن طريق تعداد الأميين ونسبتهم في المجتمع، وكانت معالجتها بفتح صفوف لمحو الأمية، وكان قياس نتائجها بعدد الذين نجحوا في تعلم القراءة والكتابة.

صحيح أن هذا النشاط مقصود ومرغوب فيه لتحقيق المواجهة الشاملة، ولكنه يجب ألا يكون بمعزل عن حركة تنمية شاملة تتجه إلى مواجهة المشكلات الأخرى، ويكون العمل الأبجدي جزءا متكاملا مع تلك الجهود، تكاملا عضويا في محتواه وفي ادارته وفي نتائجه. ان ذلك لم يحدث إلا بصور جزئية حين طبق ذلك المنهج بصورة تجريبية في مناطق محدودة، أما تطبيقات الحملات الكبرى فقد كان من الواضح سير الجهود في خطوط متوازية، لا يتم التفاعل بينها إلا نادرا وعن طريق المصادفة.

ولعل السبب في ذلك حداثة الأخذ بالمفهوم من ناحية، وعدم وصوله بصورة علمية إلى معظم الأطراف المعنية. اضافة إلى غياب التخطيط الشامل الذي يحقق التكامل المطلوب، وعدم توفر المؤسسات القادرة على الاضطلاع بالتدريب وانتاج المواد المتطورة واجراء الدراسات والتجارب سواء كان على المستوى القومي أو المستويات الوطنية.

ان الجهود التي تمت في اطار تبني أسلوب المواجهة الشاملة، على الرغم من أنها لم تصل

إلى نتائج ملموسة في القضاء على التخلف في المجتمعات التي مورست فيها، إلا أنها قد توصلت إلى ارساء عناصر نوعية مهمة للمسيرة المستقبلية لهذا النشاط منها :

1 ـ وضوح الرؤية بالنسبة لقضية الأمية باعتبارها مشكلة حضارية تولجه مواجهة شاملة، مما ساعد على تنويع الجهود في كل قطر بما يتناسب وظروفه. فظهرت ممارسات جديدة لمحو الأمية إلى جانب ألوان أخرى من النشاط التثقيفي العمالي والنسوي والصحي والزراعي.

2 ـ قيام ادارات مستقلة لمحو الأمية تقودها أطر مدربة ومتفرغة لهذا العمل في معظم الأقطار العربية، وإيجاد مواد وطرائق وأساليب مستقلة للكبار.

3 ـ اهتمام بعض الدول باصدار تشريعات لمحو الأمية يصل بعضها إلى حد الالزام وتطبيقه.

4 ـ اهتمام الجامعات ومراكز البحوث والهيئات العلمية بقضايا محو الأمية، فظهرت في الدراسات العليا، ودخلت في اطار الاحصاءات الشاملة، وأصبحت من القضايا المعترف بخطورتها على التنمية، فدخلت كعنصر مهم في عمليات التخطيط الشامل في بعض الأقطار العربية.

5 ـ زيادة اهتمام المنظمات غير الحكومية والهيئات الأهلية والاتحادات والروابط بمحو الأمية، واعتبارها من أهم مسؤولياتها، وتخصيص سكرتاريات ومكاتب لمحو الأمية فيها، تعضد جهود الدول.

6 ـ تزايد الوعي لدى المواطن العادي بأهمية محو الأمية وتعليم الكبار وبجدواه، وخاصة بين جماهير النساء التي تجد في انخراطها في صفوف محو الأمية تعبيرا عن صورتها الجديدة في المجتمع..

وهذه الظواهر رغم أهميتها، لم تتسع بعد بالشكل الذي يؤهلها لمواجهة المشكلة بالصورة الشاملة المطلوبة. ولكنها على العموم لبنات جديدة تساعد في انطلاقة جديدة نحو محو شامل للأمية في الوطن العربي.

ان أي تصور مستقبلي لمسألة الأمية ومحوها، لا يمكن أن يستبعد التطورات المتوقعة في مفهوم الأمية نفسه. فالمجتمعات المتقدمة تواجه اليوم أمية جديدة. ان كانت متفقة في النوع مع الأمية الأبجدية فهي مختلفة عنها في الدرجة. وهذا التطور المتوقع لا بد أن ينعكس على تصور مواجهة الأمية الجديدة، بوسائل جديدة، ضمن ظروف جديدة.

فما سبقت الاشارة إليه من التفجر السكاني، وتفجر المعرفة، والتغيرات المتلاحقة في ظروف المجتمعات النامية والمتقدمة، تبشر بمجتمع جديد، الأمية فيه قد تكون أبجدية، بمعنى

تخلف فرد من الأفراد أو جماعة من الجماعات عن التعامل بالرمز المكتوب، وقد أصبح وسيلة الاتصال الأكثر قدرة على تحقيق المشاركة الفعالة للفرد مع قضايا عصره ومطالب يومه. وقد تكون الأمية، تخلف فرد أو جماعة عن استيعاب معرفة أو مهارة أو اتجاه معين فرضته الظروف المتغيرة، لتصبح تلك المعرفة أو المهارة أو الاتجاه الأداة الضرورية للمشاركة الفعالة أيضا. لذا فإن أمية المستقبل في ظروف مجتمعنا العربي، هي أمية أبجدية ومهنية وثقافية واقتصادية وصحية الخ.. وعليه فإن تصورات العمل في المستقبل لا بد وأن تضع في الاعتبار ذلك المفهوم.

ان تجاوز مرحلة الأمية الأبجدية، يبدو أمرا ملحا في المدى القريب. الا أن ذلك الواجب ينبغي ألا يحجب أهمية الاستعداد لمواجهة الأمية الجديدة. اننا نحاول في هذا التصور أن نعالج قضية الأمية على مستويين : المستوى الأول هو مستوى المحور الشامل للأمية الأبجدية والحضارية بمواجهة شاملة لها في أقرب الآجال، والمستوى الثاني هو مستوى تأسيس نظام لتعليم الكبار ينشأ في أحضان تلك المواجهة الشاملة، ويستمد من أطرها وتنظيماتها لبناته الأولى ليصبح تعليم الكبار أحد القواعد الأساسية التي يقوم عليها المجتمع الجديد.

انجاز محو الأمية بحلول عام 2000 :

لقد رفع العالم شعار « التعليم للجميع بحلول العام 2000 » وذلك اثر اعلان الأمم المتحدة عام 1990 عاما لمحو الأمية. واشتراك كل من برنامج الأمم المتحدة للتنمية، ومنظمة اليونسكو، ومنظمة اليونسيف، والبنك الدولي في مبادرة دولية لتجاوز الأزمة التي تواجهها التربية منذ مطالع الثمانينات وحتى الآن، وخاصة في تزايد أعداد الأميين في العالم، وتدني نوعية التعليم الابتدائي، وتقوم تلك المبادرة على تشخيص المشاكل الراهنة المتعلقة بتأمين حاجات التعليم الأساسية لدى الأطفال والكبار، واستكشاف الوسائل العلمية التي تؤمن جودة العمل التربوي في المستوى الأساسي وتعميمه على الجميع.

لقد صادفت تلك المبادرة التوجه القوي في الوطن العربي نحو تحقيق انجاز فعلي في هذا المجال. وحتى لا تفوت الفرصة السانحة يحسن أن ننظر إلى المستقبل بصورة فاحصة، وأن نضع أمامنا البدائل المحتملة وندرسها في ضوء الظروف الراهنة والمستقبلية.

وها هو المجتمع الدولي يتخذ من مطلع التسعينات (1990) عاما يسميه العام الدولي لمحو الأمية، يدعو فيه الدول لبذل جهودها في سبيل سد منابع هذه السبة التي تسيء إلى الانسان أيا كان، ومحوها محوا يجتثها من جذورها بلا استثناء، فيتفق لذلك العام ان يأتي متوافقا مع العقد العالمي للتنمية الثقافية (1988-1997) ومع العقد الرابع للتنمية الدولية (1990-1999). وقد دأبت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على تنظيم وصياغة استراتيجياتها وعلى حث الدول على الأخذ بتوجهاتها وتكييفها لأحوال مجتمعاتها؛ وجعلها

منطلقا لبرنامج محدد للتربية للجميع صغارا وكبارا ذكورا واناثا على السواء، تواصل به جهودها في هذا الميدان وتغنيها، وانعقد المؤتمر الدولي في اذار 1990 في بانكوك واتفقت الدول المشاركة على الالتزام بميثاق التربية للجميع عند سنة (2000) مطلع القرن الحادي والعشرين والاتفاق على هيكلية العمل لتحقيق ذلك الهدف.

ومن الطبيعي أن يكون للأمة العربية مساهمتها الجادة في تلك الجهود تؤكد فيها ايمانها بالتربية واتاحة فرصها لجميع أبنائها وبناتها تصدر في ذلك الايمان عن أصالتها وعن عِبر التاريخ وعن نتائج العلم الحديث.

فأما الأصالة فأساسها ان الوطن العربي قد كان مهبط الحضارات الانسانية ومهبط الديانات السماوية، وان الاسلام وهو الرسالة السماوية التي حملتها الأمة العربية إلى الأمم كافة، قد خص العلم بعنايته، وجعل طلبه فرضا على كل مسلم ومسلمة، وحث على ذلك الطلب من المهد إلى اللحد وفي الداني والقاصي من البلاد.

واما عِبر التاريخ فشواهدها ماثلة في استناد تقدم الأمم والحضارات إلى العلم، يخص من تلك الشواهد صيغة الدولة المعاصرة في العصر الحديث.

والأمة العربية وهي تقف موقفها عند العقد الأخير من القرن العشرين بين تلك التحديات وتلك الامكانيات تدرك ان التغيير من طبيعة الحياة ومن سنن التطور للأمم والمجتمعات. تستلزمه خصائص الحضارة المعاصرة كما تستلزمه أحوالها الحاضرة بين التحديات التي تواجهها والامكانيات التي تمتلكها، ولكنها لا تريده تغييرا تستسلم لاحداثه أيا ما تكون، لتترك مصيرها للمصادفة وتقلبات الظروف، وإنما تريده تغييرا صادرا عن ارادتها تنشد منه وحدتها وأمنها القومي، كما تنشد منه الحياة الكريمة لأبنائها ماثلة في التنمية الشاملة التي تجعل الانسان أداتها وغايتها، وفي الديمقراطية المستندة إلى الحرية والعدالة والمساواة، وإلى تمسك المواطنين بحقوقهم ونهوضهم بواجباتهم، وإلى التعاون مع الشعوب المحبة للسلام وصيانته سلاما قائما على الحق والعدل والاخاء ميسرا للمشاركة في الحضارة المعاصرة وجعلها في خير الانسانية وتقدمها.

وتلك الارادة للتغيير البصير بتلك الأهداف القومية ما تزال تسري بين المثقفين من أبنائها وتعمر قلوبهم بالتطلع إلى مستقبل تطمئن إليه النفوس، وهم يعلمون أن السبيل إلى اغناء تلك الارادة للتغير المستنير إنما يكون بالتربية السليمة تنطلق من تربية أساسية حقا انسانيا مشاعا للجميع صغارا وكبارا اناثا وذكورا على السواء، يملكون بها القدرة على التعلم وعلى مواصلته باستمرار، ويستثمرونه في تحسين حياتهم المادية والمعنوية والمساهمة في تنمية مجتمعاتهم وفي تشرب ثقافة أمتهم في أصالتها وابراز تميزها في هويتها، وفي تعميق وعيهم بأهدافها والعمل من أجل بلوغها، وفي تقدير الثقافات الانسانية والانفتاح على انجازاتها، وادراك مسيرة الحضارة المعاصرة وتقدير مشكلاتها، والسعي لمواجهة ما يتولد عنها من التغيرات والتكيف بجوانبها

السليمة ببصيرة واجتهاد. والتربية الأساسية للجميع رافد أساسي لارادة التغيير كما تستدعيها التحديات والامكانيات والمشاركة الفاعلة في مسيرة الحضارة المعاصرة بجوانبها السليمة خلال القرن الحادي والعشرين.

وقد عنيت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بوضع استراتيجية لتطوير التربية عامة بمختلف مراحلها وأنظمتها، وشكلت لجنة للنهوض بهذه المهمة استنادا إلى قرار صادر من مؤتمر وزراء التربية العرب المنعقد في صنعاء في كانون الأول/ديسمبر 1972.

وقد أقر مؤتمر وزراء التربية العرب تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية في دورة خاصة انعقدت في الخرطوم بين تموز/يوليو وآب/أغسطس سنة 1978، ودعا الدول العربية إلى تبنيها، وقد نظر التقرير إلى التربية في نطاق مجتمعها ماضيا حيا وحاضرا ماثلا ومستقبلا مؤملا ووصفت تلك الاستراتيجية بأنها استراتيجية التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة. وفي غياب الفلسفة التربوية المتميزة وغموض السياسات التربوية، وضعت الاستراتيجية اثني عشر مبدءا لتؤلف بذورا لفلسفة تربوية عربية متميزة ومصدرا لسياسات تربوية وافية، واستندت إلى تلك المبادىء في اقتراح اثني عشر مسارا لحركة التربية العربية بجملتها وصفتها بأنها عناصر الاستراتيجية نفسها، انطلقت من العمل لتكوين فلسفة تربوية عربية متميزة، والسعي لتطوير المجتمع العربي المتعلم ليشمل جميع المواطنين صغارا وكبارا، ذكورا وإناثا، استنادا إلى تطوير البنى التربوية ومحتوى التربية بإعداد المعلمين وبالبحث التربوي وبالادارة والتخطيط وبالتشريع والتمويل، مؤكدة قومية العمل العربي والتعاون الدولي.

وقد اقترحت تلك الاستراتيجية عددا من الأسبقيات لتمثل المداخل لتطوير التربية في المسارات الرئيسية التي تضمنتها الاستراتيجية، واستندت في اختيارها الأسبقيات إلى جملة اعتبارات منها كونها مما تتجمع فيها ومن حولها مواطن الضعف في التربية العربية، وتتناول قضايا مشتركة تعاني منها البلاد العربية عامة، فهي بحاجة إلى تضافر الجهود على الصعيد القطري والصعيد القومي لمواجهتها، وكونها تتصل بمطلب التنمية الشاملة كما أن العمل في مجالاتها يحقق الانتقال بالاستراتيجية من مستوى الفكر إلى مستوى التطبيق في واقع المجتمعات.

فكان على رأس تلك الأسبقيات ما سمي بالتعليم الأساسي، ويلاحظ ابتداء أن استعمال عبارة التعليم الأساسي بدلا من التربية الأساسية إنما حصل بسبب ما بين هذه المصطلحات من ترادف في الاستعمالات الدارجة ولا يعني بأي حال قصره على محض المعرفة دون غيرها، بل هو شامل لتنمية جوانب الشخصية الانسانية كافة، وهو المقصود من التربية بمعناها الوافي السليم، ويحسن الاحتفاظ بهذه الكلمة نفسها.

وقد شددت استراتيجية تطوير التربية العربية على التربية الأساسية وأوردت من دواعي

الاهتمام بها كونها حقا إنسانيا أصيلا لا يجوز التخلي عن توفيره لجميع المواطنين على سنة العدالة والمساواة وعلى أساس تكافؤ الفرص بينهم في الانتفاع منه وتكييفه لأحوالهم وحاجاتهم الأساسية، وكونها ذات عائد في التنمية الشاملة، من حيث التحول في مفهوم التنمية وتجاوزها لمحض النمو الاقتصادي إلى شمولها لسائر المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية بتوازن وانسجام، بل كونها ذات عائد استثماري يفوق المرحلتين التاليتين في النظام المدرسي بالمعنى المحدد من الاستثمار، وخبراتها لأن تحظى بالأسبقية لسائر هذه الاعتبارات.

وقد نظرت الاستراتيجية إلى التربية الأساسية من بعدين : بعد تربوي وبعد اجتماعي. فأما البعد التربوي فيعني تنمية القدرة على التعلم لتمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات وتشرب القيم والاتجاهات ومن حسن استثمارها في تطوير شخصيته من جميع جوانبها بتوازن وانسجام، وتجسيدها في سلوكه بصورة فاعلة تؤدي إلى تحسين أساليب حياته والمساهمة في تقدم مجتمعه ومن مواصلة التعلم باستمرار بما يكفل مواجهة التغييرات الحضارية المتواصلة والتكيف لمطالبها بكفاية بما يغني حياة الأفراد والأمم والمجتمعات. أوما البعد الاجتماعي فيعني ذلك القدر المشترك العام الذي يتمكن مجتمع ممثلا لحكومته ومؤسساتها من توفيره لجميع المواطنين على سنة العدالة والمساواة وبتكافؤ الفرص بينهم في الانتفاع منه وفي تكييفه لأحوالهم وحاجاتهم بما يفي ببلوغ غاياته التربوية في تنمية القدرة على التعلم ومواصلته وحسن استثماره في تحسين نوعية الحياة.

ويراعى في التربية الأساسية للصغار وللكبار أن تكون ملائمة لخصائص المتعلمين وملائمة لأحوال المجتمع على السواء. فتكون للصغار في نطاق التعليم المدرسي لتؤلف ما يطلق عليه عامة مرحلة التعليم الابتدائي وقد تتجاوزه إلى الحلقة الأولى من حلقات التعليم الثانوي، كل ذلك يعتمد على توافر الموارد ومطالب التنمية وحاجات الأفراد. وتكون للكبار في صيغة مرحلة التأسيس ومرحلة التكميل تتبعهما مرحلة للمتابعة تكفل مواصلة التعلم واستثماره في تطوير الشخصية وتحسين مستويات الحياة ونوعيتها.

فالتربية الأساسية تتطلب تحديد الحاجات الأساسية للتعلم لكل مجتمع من المجتمعات بصورة عامة وتتألف من حاجات لاكتساب المعرفة والمهارات ولتنمية القيم والاتجاهات يتمكن الأفراد عند اكتسابها وتنميتها من تطوير حياتهم وإغنائها حتى إذا لم تتوافر لهم فرص التعليم المدرسي في مؤسسة خاصة من مؤسساتها، إذ أن استيفاء مطالب تلك الحاجات الأساسية بالتعلم الجيد، يؤدي بالمتعلمين إلى ممارسة القراءة والكتابة وإلى اجراء العمليات التي تتطلب التعامل بالاعداد، وإلى مواصلة التعلم اعتمادا على جهودهم الذاتية، وإلى الاستجابة للظروف والأحوال المتجددة وما فيها من الفرص والامكانيات وإلى التكيف للتغيير والمساهمة في الأنشطة المجتمعية في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، في نطاق مجتمعاتهم وأمتهم وعلى الصعيد العالمي الانساني الشامل.

وتسهم التربية الأساسية في توفير الحاجات الانسانية الأخرى في مجالات التغذية والسكن واللباس والنظافة جميعها ومنها نظافة المياه للشرب والاستحمام، وفي العناية الصحية واستثمار الخدمات المتوافرة منها في المجتمع.

ولا شك أن التربية الأساسية تتفاوت باختلاف حاجات الأفراد واختلاف فئات الأعمار وفي مساهمتها في الاستجابة للمطالب الفردية ولتيسير الحاجات الأخرى وتمكين صاحبها من المساهمة الجادة في الأنشطة المجتمعية على تعددها، وهي تتفاوت أيضا على حسب تطور المجتمعات ومدى توافر الامكانيات فيها، ويمكن أن تتطور في المكان والزمان. وبحكم ما بالعالم المعاصر من حاجة إلى التعاون والتضافر واستعداد لهذه الاتجاهات، فلا بد أن يتمكن جميع المواطنين مهما اختلفت بلادهم من حظ عام مشترك من تلك التربية الأساسية لتكون تربية للجميع لا يستغني عنها في أي من الأحوال.

ومن التطورات المهمة التي شهدتها المنطقة العربية مؤخرا، الجهد الذي قام به مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، في ضع البرنامج الاقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام 2000، وهو واحد من سلسلة البرامج الاقليمية التعاونية التي تدعمها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في أقاليم أمريكا اللاتينية وجزر الكاريبي (منذ عام 1980) وافريقيا (منذ عام 1983) وآسيا والباسيفيك (منذ عام 1986) وفي عام 1988 وضع البرنامج للمنطقة العربية، ليكون رافدا للجهود العربية القطرية والقومية مستمدا شرعيته من الاستراتيجيات العربية واستراتيجيات اليونسكو وخططها، خاصة برنامجها الثاني (التعليم للجميع) من خطتها متوسطة الأجل 1984-1989.

يهدف البرنامج عامة إلى المساهمة في تطوير أنظمة التعليم العربية على مستوى التعليم الابتدائي ومحو الأمية بما يكفل الحق في التعليم للجميع ويخدم أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويساعد في توفير القدرات الخلاقة في المجتمع.

ويهدف بصفة خاصة إلى دعم الجهود الوطنية والقومية وتقديم المساعدات الفنية والخدمات الاستشارية للدول العربية بما في ذلك الخبرات والتجهيزات والتدريب وذلك لتحقيق :

أ) إتاحة الفرصة بحلول عام 2000 لكل الأطفال في سن الدراسة للالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم لفترة متصلة لا تقل عن 6 سنوات كحد أدنى.

ب) محو أمية اليافعين والكبار في إطار تعليم المجتمع كله.

ج) تحسين نوعية التعليم النظامي وغير النظامي ورفع كفاية النظم التعليمية من خلال

التفاعل بين هذه النظم وبرامج التنمية، ومن خلال عمليات الاصلاح والتجديد والتكامل بين القطاعين النظامي وغير النظامي.

د) توسيع دائرة الحوار بين المؤسسات التربوية والأسرة، من جهة، وبين الدولة والمجتمع المدني كله من جهة أخرى.

وضع البرنامج الأسبقيات بهدف العمل مع الأطفال ثم المتسربين من المرحلة الابتدائية ثم الخريجين العاطلين لعدم كفاءتهم المهنية والحرفية ثم الأميين من اليافعين والكبار، ثم العاملين في القطاع غير المنظم، ويعطي البرنامج الأسبقية داخل تلك الفئات لسكان الأرياف والجماعات الفقيرة والفتيات والنساء، وللاصغر سنا منهم.

وتحددت مجالات الأنشطة والاطار الزمني للبرنامج حيث توزع إلى ثلاث مراحل :

أ) مرحلة التخطيط والاعداد (1988–1989 م).

ب) مرحلة التنفيذ (1990–1998 م).

ج) مرحلة التقويم الختامي (1999–2000 م).

ان مسألة القضاء على الأمية بحلول عام 2000 في الوطن العربي، ستكون حقا مشروعا، تجند له كل الطاقات، وتحشد له كل الامكانات، وينظر إليه كغاية قومية لا بد من بلوغها، ومن المؤمل أن تتفاعل المبادرة الدولية مع الارادة العربية، وتسهم بشكل ايجابي في تعزيز العزم الوطني والقومي، وتتحقق المواجهة الشاملة للأمية الحضارية والأبجدية. ان هذا التصور ليس معجزة تنتظر الأقدار للتحقق، ولكنه امكانية قابلة للتحقيق، متى تهيأ لها الظرف التاريخي المناسب، وما نلمسه من تطور في العلاقات وهدوء حدة التوتر على كل الجبهات، وبشرى الانفراج الاقتصادي، وبزوغ فجر جديد من التعاون العربي، وتنشيط العمل العربي المشترك وتجديد هياكله، والوعي المتزايد بأهمية مواجهة المشكلة كل ذلك يمثل أساسا مشروعا للتفاؤل في بلوغ الأمة غاياتها في التربية للجميع بحلول عام 2000.

ومع ذلك فإن بقاء جيوب للأمية في بعض أقطار الوطن العربي ليس أمرا بعيدا بعد عام 2000، فإذا كان البديل المتشائم ينذر بانخفاض متوسط نسبة الأمية إلى حوالي 28 % في الوطن العربي في مقابل 19 % للمتوسط العالمي، فإن وجود هذه النسبة في بعض الأقطار أمر شديد الاحتمال. ولكن كل الدلائل تشير إلى أن معظم الأقطار العربية ستتمكن من محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2000، وسيكون هذا الانجاز قليل الجدوى ان توقف عند هذا الحد، ذلك أن بذرة الأمية الجديدة تنمو داخل ثمار الانجاز الذي نتحدث عنه، فهي نتاج طبيعي للتقدم. ان صورة المجتمع الجديد تحمل في ثناياها الأمية الجديدة، أمية العامل

الماهر الذي واجه الغاء وظيفته نتيجة ظهور تجديدات في مهنته، أو احلال عمال أحدث تدريبا محله، وأمية الفلاح المستنير بنتائج الهندسة الوراثية وتطبيقاتها المحتملة في الانبات وتربية الحيوان، وأمية المواطنين عامة بأخطار البيئة التي يواجهونها، وتغير أساليب الادخار والاستثمار، والتشريعات الجديدة في الحريات الشخصية والأجهزة الاستخبارية، وأمية الموظف في المصرف والمتجر والمستشفى ومركز الأبحاث والبريد والمصنع، وقد تحولت اداراتها ومعلوماتها ومعاملاتها إلى « الكومبيوتر ». وأمية المعلم بمصادر المعرفة الجديدة من حوله، وبأساليب التعليم المتطورة والتي تتوافر لدى بعض التلاميذ، وأمية كل المتخرجين من الجامعات ينقطعون ولو لفترات وجيزة عن تجديد معلوماتهم. بل أمية الجامعات نفسها بما يجري حولها.

ان الأمية الجديدة لا تظهر بقرار، ولا يتأجل ظهورها إلى حين الانتهاء من برنامج التربية للجميع إلى عام 2000، فهي مرتبطة بظهور المجتمع الجديد، وهو التطور الطبيعي الذي تسير فيه الحياة، بل إن بذور هذا المجتمع قد بدأت بالفعل، وبعض شرائح المجتمع العربي تعيش فيه اليوم وتواجه الأمية الجديدة، وبتسارع خطى التقدم تتسارع مواجهتنا للأمية الجديدة، وبقدرتنا على مواجهة تلك الأمية تتحقق مشاركتنا في المجتمع الجديد.

هذه الصورة هي صورة المجتمع المستقبل لحضارة وافدة، تفرض من خلال اكتشافاتها وسلعها وخدماتها، تصوراتها وفلسفتها وأخلاقياتها. ومثلما تصورنا للتربية دورا في تهيئة المجتمع للمشاركة في استقبال وفهم المجتمع الجديد، يمكن أن يكون لها الدول في صنع الانسان الذي يشارك في صنع ذلك المجتمع الجديد.

ان مواجهة الأمية الجديدة تتم بتطبيق مفهوم التعليم المستمر، وهو مفهوم ليس بعيدا عن ثقافتنا « طلب العلم من المهد إلى اللحد ». « أدعوا أبناءكم لزمان غير زمانكم ». كما أن صورته الحديثة وجدت طريقها إلى بعض الجامعات العربية، حيث تقوم أقسام للدراسات الاضافية والتعليم المستمر هدفها مد نشاط الجامعة للمجتمع، كما ظهرت كليات المجتمع، وبعض النشاط المحدود لرفع كفاية العاملين وتزويدهم بالجديد في مهنهم، وبعض النشاط التجاري في الكومبيوتر والمحاسبة وصيانة الآلات. وعقدت عدة لقاءات عربية تناقش هذا المفهوم وتوصي بسرعة تطبيقه، والتوسع فيه، واعتباره سياسة رسمية توضع له الخطط، وتشرع له النظم والقوانين. ان ذلك لم يتم حتى الآن، ولكن هناك اتجاهات قوية للأخذ بنظام التعليم الموازي في العراق وقد تكونت له اللجان الفنية ووضعت المشروعات. وفي اليمن وضع مشروع لتلك الغاية...

ومن المطلوب أن تبدأ الجهات المعنية في الوطن العربي عملا عاجلا لتبني سياسات واضحة لتعليم الكبار في اطار التعليم المستمر للفرد مدى الحياة. وتطوير أساليب العمل ومؤسساته والأطر العامة فيها. وبناء نظام جديد يشمل تعليم الصغار والكبار، على أساس قراءة الواقع الجديد، وانعكاساته المستقبلية على دوافع الكبار، وميولهم، وظروف عملهم، وأوقات فراغهم، وتطلعاتهم المستقبلية.

ان تلك القراءة للواقع الجديد تفرض توجها جديدا لفلسفة العمل ولأهدافه ومؤسساته ونظمه. فالانسان العربي وهو يعيش هذه المرحلة الحاسمة، لا بد له من ادراك حقيقتها، كهدف أول وكاتجاه رئيسي، في فلسفة العمل المستقبلي. وهذا الادراك لا يتأتى إلا بالوعي الناضج، الذي يمكن من قراءة الواقع واتخاذ موقف منه، موقف ايجابي ينتصر للحق والعدل والخير والتقدم. ويملك القوة للوقوف أمام القهر والاستغلال والتسلط. من هنا فإن السياسات التي تتخذ لبناء النظام ينبغي أن تبدأ منذ الآن.

4 ـ تعليم الكبار : من خلال المؤتمرات الدولية

منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وهيئة اليونسكو تنظم مؤتمرا حول تعليم الكبار مرة كل عشر سنوات تقريبا. وتخصص هذه المؤتمرات لتقويم الانجازات والحاجات والمشكلات. كما تتولى وضع الخطط لتحقيق تحسن نوعي وتوسع كمي على المستوى القومي، من خلال الجهاز الدولي للمشاورات والمعونة المتبادلة على السواء. ويبدو أن تعليم الكبار كعملية منظمة أصبحت أخيرا، وبعد طول حرمان من الاعتمادات وافتقار إلى المساندة القانونية، على وشك احتلال مكانها في بلدان عديدة كفرع مكمل للنظام التربوي. كما زادت آفاق التوسع بفضل الخطط التي وضعت والمناقشات التي أجريت خلال المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار، الذي عقد في طوكيو في الفترة من 23 يوليو تموز حتى السابع من أغسطس آب عام 1972، وكان بحق أكبر تجمع من نوعه.

عقد أول مؤتمر دولي لتعليم الكبار ترعاه اليونسكو في مدينة السينور بالدانمرك عام 1949، وقد اختيرت الدانمرك مقرا له لأنها تعتبر بوجه عام واحدة من مؤسسي تعليم الكبار المنظمة بأشكاله الحديثة. وكان الشغل الشاغل لمؤتمر السينور الذي كانت غالبية أعضاء وفوده من غرب أوربا بحث المشكلات التي تهم البلدان الصناعية المتقدمة النمو. كما تناول أيضا جانبا محدودا نسبيا من وظائف تعليم الكبار مركزا دون مبرر على دور الهيئات التطوعية في مواجهة الهيئات الحكومية.

وبعد مؤتمر السينور بأحد عشر عاما عقد مؤتمر دولي ثان في مونتريال بكندا قام ببحث موضوع « تعليم الكبار في عالم متغير ». وقد حضر هذا المؤتمر وفود واحد وخمسين بلدا في مقابل تسعة وعشرين بلدا حضرت مؤتمر السينور. كما جرت دراسة أهداف ووظائف تعليم الكبار في إطار عالمي واتفق أعضاء الوفود على أن تعليم الكبار يتجاوز كلا من التعليم الليبرالي والتعليم المهني ويشمل كل محاولة منظمة لتعليم الكبار بصرف النظر عن مستواها أو الغرض منها. وكان هذا أول تجمع دولي يحدد في تقريره النهائي اعتبار التعليم مدى الحياة أحد أهداف السياسات المقبلة للحكومات.

« لكن يكفي ما هو أقل من ضرورة قبول الناس في كل مكان لتعليم الكبار كجزء طبيعي، وأن تعالجه الحكومات كجزء ضروري من العملية التربوية لكل بلد ». ورغم وجود بعض

التحفظات، قدم مؤتمر السينور ومونتريال دفعة لا تخطئها العين للتوسع في تعليم الكبار في بلدان كثيرة.

لذلك فقد شهد تعليم الكبار تطورا هاما منذ منتصف القرن العشرين عندما عقد مؤتمر السينور Elsinore بالدانمرك 1949. وتلاه بما يقرب من عقد من الزمان مؤتمر مونتريال الذي عقد بكندا 1960. وفيما بين المؤتمرين تبلورت اتجاهات هامة في تعليم الكبار، لقد كان مؤتمر السينور متواضعا في تصوره لتعليم الكبار ونظر إليه على أنه اشباع حاجات وآمال الكبار في شتى صورها. وقد وضع المؤتمر أهدافا لتعليم الكبار في مقدمتها تحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس وتنمية التفاهم العالمي ووضع حد للتباين بين القلة المثقفة وبين الجماهير وتنمية شعور الفرد بالانتماء إلى المجتمع في عصر اضطربت فيه القيم التقليدية.

أما مؤتمر مونتريال فقد مهد الطريق لتوسيع مفهوم تعليم الكبار وارساء أسسه على أصول علمية تستند إلى المنهج الايكولوجي. وهكذا خرج مفهوم تعليم الكبار من حدوده التقليدية الضيقة التي كانت تقتصر على البرامج المسائية لمحو الأمية بين الكبار ليشمل المجالات الحيوية المرتبطة بحاجات المجتمع والأفراد. كما مهد مؤتمر مونتريال أيضا الطريق للمفاهيم الجديدة التي برزت في مؤتمر طهران 1965 عندما انعقد المؤتمر العالمي لمحو الأمية لوزراء التربية والتعليم وفي مقدمة هذه الأفكار الجديدة كانت فكرة محو الأمية الوظيفي في تعليم الكبار. ويجب أن ننوه إلى أن فكرة الوظيفة في التعليم ليست من اختراع مؤتمر طهران وإنما هي فكرة ظلت تشغل بال المربين لتقريب التعليم إلى الحياة.

وجاء مؤتمر طوكيو في 1972 فنظر إلى تعليم الكبار في ضوء فكرة التعليم المستمر واعتبره نشاطا ممتدا مدى الحياة. ومرة أخرى نقول أن فكرة التعليم المستمر ليست أيضا من اختراع مؤتمر طوكيو وإنما هي فكرة قديمة تضرب بجذورها في الماضي البعيد لتقاليدنا الاسلامية.

ان هذه التطورات تعكس الطبيعة الدولية لتعليم الكبار باعتباره ميدانا حيويا هاما يحظى باهتمام الشعوب على اختلاف شاكلتها المتقدم منها والنامي على السواء.

وكان من حسن التوفيق أن يعقد المؤتمر الدولي الثالث في بلد آسيوي ثقافيا وبعيدا جغرافيا عن نصف الكرة الغربي. إذ جاء اختيار اليابان مقرا للمؤتمر فكرة موفقة خاصة وأن هذا البلد احتفل في عام 1972 بالعيد المئوي لإرساء أسس أول نظام حديث للتعليم. ونظرا لأن التجمعات العالمية تميل إلى أن تعرف بأسماء المدن التي تعقد فيها فإن المؤتمر الثالث معروف في كل مكان بإسم مؤتمر طوكيو.

خلال الإثني عشرة سنة التي انقضت بين مؤتمري مونتريال وطوكيو أحرز تعليم الكبار كعملية منظمة إنجازات كبيرة في كل أنحاء العالم تقريبا وارتفع المعدل العام للمشاركة في الأنشطة التعليمية النظامية وغير النظامية ارتفاعا حادا، كما تضاعف عدد الإداريين،

والمنظمين والمدرسين والمتفرغين لها، وتزايد الاهتمام كثيرا بالبرامج المتصلة بالمشكلات لمحو الأمية الوظيفي دليلا واضحا على ذلك. وعموما، كان الاهتمام أكبر بإمكانية إسهام تعليم الكبار في التنمية الاقتصادية والتخطيط البيئي. وفي عدد من الدول، تم تعيين جماعات عمل قومية لبحث نقاط القوة والضعف في الوسائل القائمة وإصدار التوصيات لزيادتها. وفي عدد قليل من الدول أنشئت هيئات عامة للتنسيق مثل مجلس تعليم الكبار بكينيا.

وعلى الرغم من أن تعليم الكبار كان قد أصبح، منذ عام 1962، وبشكل واضح أكثر من مجرد فرع هامشي من فروع التعليم، إلا أنه كان واضحا لليونسكو حينما حان وقت التخطيط لمؤتمر طوكيو أن هذا الميدان لا يزال ضعيفا من ثلاث نواح رئيسية : أولها : أن الحكومات تبدو مترددة في معالجة تعليم الكبار باعتباره جزءا لا يتجزأ من نظمها التربوية. ثانيها : أن مستوى الدعم المالي كان منخفضا بصورة مزعجة باستثناء بلد أو بلدين. ثالثها وأهمها، أن أولئك المحتاجين للتعليم أكثر من غيرهم لا يستفيدون من برامج تعليم الكبار، لأنه عموما كلما كان المستوى التعليمي للشخص منخفضا وكلما كان وضعه الوظيفي أدنى كان احتمال وجود الرغبة لديه في متابعة تعليمه في سن كبيرة أقل.

وكانت إحدى المهام المطروحة تحديد العيوب بينما كانت مهمة أخرى مغايرة تماما لها هي كيفية معالجتها. وعند إعداد اليونسكو لمؤتمر طوكيو، كانت المنظمة عازمة، بتخطيطها لمؤتمر يحتمل أن يصل إلى الذروة في العمل على تركيز اهتمام أعضاء الوفود على مسألة الطرق والوسائل المؤثرة بدلا من تكرار المبادىء المجردة، فكانت اختصاصات المؤتمر المحددة بإيجاز هي :

(أ) بحث الاتجاهات التي ظهرت في تعليم الكبار خلال العقد الماضي.

(ب) النظر في وظائف تعليم الكبار في إطار التعليم مدى الحياة.

(ج) مراجعة استراتيجيات التنمية التربوية فيما يختص بتعليم الكبار.

وركز جدول الأعمال على المسائل العملية. فتم الترتيب لأن تبحث الوفود خلال الجلسة الافتتاحية تعليم الكبار في إطار نظم التعليم القومية ومدى الرغبة في تقديم التسهيلات التعليمية لجميع المواطنين. بعد ذلك تقوم لجنتان ببحث مقترحات تتعلق بـ (أ) رفع كفاءة التخطيط والادارة والتمويل لتعليم الكبار وزيادة التعاون الدولي، (ب) تحقيق الحد الأقصى لاستخدام وسائل الاتصال، وتحسين كفاءة العاملين في تعليم الكبار وتشجيع البحوث والتطوير.

وكان الهدف من تحديد الاتجاهات الهامة التي ظهرت منذ عام 1960 هو التحقق من كيفية دعم الانجازات الناجحة. أما الهدف الثاني من المؤتمر فكان البحث عن مكان مناسب لتعليم الكبار في اطار مشروعات أنظمة التعليم مدى الحياة. ذلك أنه منذ نهاية الستينات جرت مناقشات مستفيضة حول الرغبة في تطبيق مفهوم « التعليم مدى الحياة » التي رفعها مؤتمر مونتريال بشكل متفائل. ولكنها ظلت من كافة النواحي العملية في حيز المناقشات. لهذا كان

من المتوقع أن يتعرض المؤتمر بالبحث ليس فقط للتوسع في نظم تعليم الكبار وتعديلها ولكن أيضا لادخال تطوير جذوري في المدارس والجامعات داخل إطار تربوي موسع وأكثر مرونة.

أما الهدف الثالث والرئيسي للمؤتمر فكان صياغة سياسات محددة لتعليم الكبار داخل إطار الخطط القومية للتنمية التربوية. واقتضى هذا تحديد أولويات قصيرة المدى وطويلة المدى على السواء، وتحديد المستوى الذي ينبغي أن يبدأ التخطيط عنده، والمساهمات الخاصة بكل من الهيئات الحكومية وغير الحكومية.

ويمكن القول بأنه لربما كانت السنوات المنقضية بين عامي 1949 و1985 أهم السنوات في تاريخ تعليم الكبار. فقد عقد أول مؤتمر دولي من نوعه حول تعليم الكبار في السينور بالدانمرك في شهر يونيو 1949. كان العالم آنذاك لا يزال يترنح تحت ثقل الخراب الذي خلفته الحرب العالمية الثانية. وكان العالم في حاجة إلى السلام، وتوصل إلى اتفاق على أن الحصون المناهضة للحرب يجب أن تبنى في عقول الرجال. والأمر الهام أن تعليم الكبار هو الذي أنيطت به مهمة بث روح التسامح فيما بين الأمم وتعزيز الديمقراطية في الدول، وبعث ثقافة مشتركة تجمع بين الصفوة والجماهير. وإعادة روح الأمل إلى الشباب وروح الشعور بالجماعة إلى الناس، في الوقت الذي يقدم إليهم أيضا احساسا مستنيرا بالانتماء إلى مجتمع عالمي. وقد أوجز تقرير مؤتمر السينور نتائجه بقوله : « وبمعنى آخر فان برنامج اليونسكو بأكمله يعتمد، بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة، على تعليم الكبار ».

ان الأهداف التي حددها مؤتمر السينور لتعليم الكبار لا تزال صالحة وملحة في عالم تعصف به كلا من الحرب الساخنة والحرب الباردة. فلا تزال تلازمنا إلى اليوم الموضوعات المتعلقة بمحتوى تعليم الكبار، والمشكلات المؤسسية والتنظيمية، والطرق والأساليب، ووسائل اقامة تعاون دولي دائم وهي الموضوعات التي طرحت للنقاش في السينور. كما أن مؤتمر السينور، تنبؤا منه بالتطورات المستقبلية، لفت الانتباه أيضا إلى قضايا السكان والجوع.

على أن عالمنا وعالم تعليم الكبار لم يتوقفا عن الحركة منذ السينور. وعندما نلتفت إلى الوراء، من منظور المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار الذي عقد في باريس بفرنسا خلال شهر مارس 1985، نجد أن السنوات الخمس والثلاثين الماضية قبله كانت عصرا للنشاط المكثف بالنسبة لتعليم الكبار. فلقد حدث على حد سواء انفجار خارجي explosion وانفجار داخلي implosion في مجال المفهوم والممارسة بالنسبة لتعليم الكبار.

ومن مظاهر الانفجار الخارجي انتشار برامج للتعليم والارشاد في كل أنحاء العالم تلبي حاجات الكبار من الفلاحين والعمال في المناجم والمصانع، وحاجات المرأة التي ترعى بيتها، والشباب الذي يمر بمرحلة التحول إلى الرجولة، والأطفال الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي. ومن ثم فان لدينا برامج لتدريب المزارعين والثقافة العمالية وتعليم الآباء وتثقيف الشباب. وكي تشمل خدماتنا مختلف الاهتمامات القطاعية والمنهجية، فان لدينا برامج للتعليم

المهني والتعليم التقني والثقافة التعاونية والتثقيف الصحي، والتثقيف الأسري... وبرامج كثيرة أخرى. كما أن لدينا برامج محو الأمية والتعليم باستخدام وسائل الاتصال، والتعليم من خلال الاذاعة، والتعليم بالمراسلة. ولحسن الحظ أن تعليم الكبار كسر احتكار رجال التربية لعملية التعليم. ونتيجة لذلك بدأ موظفو الارشاد الزراعي، والعاملون في تنظيم الأسرة، والمثقفون الصحيون، والوعاظ، بل وحتى رجال الشرطة وحرس السجون، يكتشفون في أنفسهم شخصية معلم الكبار.

وأحدث الانفجار الداخلي في المفهوم بروز مسألة جوهرية في تعليم الكبار : هي الحق في التعليم بالنسبة للكبار جميعا، ويقصد به التعليم الذي تحدد أهدافه وطرائقه من خلال المشاركة، والذي يؤدي إلى النمو المادي والروحي للأفراد وللروح الجماعية وللانسانية كلها. وأصبح تعليم مهارات القراءة والكتابة للكبار، قصد تحقيق التعليم المستقل وتزويد الناس بالقدرة على التطبيق العملي الأصيل للأفكار، من المهام الأساسية لتعليم الكبار. وبمعنى آخر، يجب تمكين الكبار من القدرة على « معرفة كيف يتعلمون » حتى يتمكنوا من حل رموز « الكلمة » و« العالم » على السواء.

والطريقة الأخرى لالقاء نظرة فاحصة على التطورات التي حدثت في تعليم الكبار على مدار السنوات الخمس والثلاثين الماضية هي النظر إلى تعليم الكبار من خلال بعدية المتعلقين بالايديولوجيا (العقيدة) والتكنولوجيا الخاصة به. فتشمل عقيدة تعليم الكبار اليوم التحديث وبعث الديمقراطية والعالمية. كما أصبحت موضوعات الحرية الفردية والتدابير الخاصة لصالح المحرومين، وتحرير الناس من هيمنة الآخرين والتحرر من الجوع وتعزيز السلم العالمي اليوم جزءا من تعليم الكبار.

أما من حيث كون تعليم الكبار تكنولوجيا، فانه يسعى إلى الاستفادة من العلم والتراث كليهما. فمن ناحية هناك حاجة إلى الافادة من أحدث وسائل الاتصال من اذاعة وتلفزيون وحاسوب في تقديم تعليم الكبار إلى من هم في حاجة إليه، حين يحتاجون إليه. كما يمكن النظر إلى تعليم الكبار في ضوء التوصيات المتعلقة التي أقرتها مؤتمرات اليونسكو خاصة التوصية بشأن تنمية تعليم الكبار التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية عشرة، وتوصية المؤتمر الحكومي الدولي بشأن التربية من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلم والتربية المتصلة بحقوق الانسان والحريات الأساسية الرامية إلى خلق مناخ من الرأي العام المؤيد لتعزيز الأمن ونزع السلاح، والتي أقر آخرها في عام 1983.

بيد أنه تبقى أهم خاصية مميزة لكل ما هو متعلق بالسياسة : « هدف توزيع الفرص ». إذ أن مؤتمر باريس ادراكا منه لحقيقة أن ديمقراطية التعليم هي المبدأ الأساسي لتعليم الكبار، فقد وضع حقا جديدا ـ هو حق الجميع في التعلم طوال فترة الحياة. وقد دعا إلى إعطاء اهتمام خاص للمجموعات الهامشية كالنساء والشباب والمسنين والأقليات والعمال المهاجرين

والمحرومين والمقيمين في الأراضي المحتلة وأولئك الذين تهددهم المجاعة، وهؤلاء يشكلون حوالي 150 مليونا يقيمون في 21 دولة في وقت انعقاد مؤتمر باريس.

وسجل مؤتمر باريس أول هدف من نوعه في تاريخ تعليم الكبار باقتراح تحقيق « الأمن الثقافي » عند تطوير شخصية الفرد وهويته الحقيقية عن طريق تقوية ارتباطه بالتراث والتاريخ والحضارة. وهكذا استطاع مؤتمر باريس الوصول إلى نقطة تقديم المساعدة لتلبية الحاجات التعليمية للأقليات والعمال المهاجرين.

وظهر احساس شديد بالواقعية والروح العملية عند التوجيه بأن يقوم تعليم الكبار بدوره في سياق حاجات كل من الفرد والمجتمع. وهذا يعني أنه لا بد أن يتم تخطيط تعليم الكبار في العالم الثالث، بل وفي كل مكان آخر، بواسطة الدولة وفي سياق التخطيط الانمائي.

كما اقترح أيضا أن يجرى التخطيط لتعليم الكبار في حدود السطح البيني الذي يربطه بالتعليم النظامي من ناحية وبعالم العمل من الناحية الأخرى. وأوصى بأن يصبح تعليم الكبار جزءا هاما من نظام التعليم العام ومساويا له، مع ايجاد نقاط دخول وخروج متعددة للدارسين من نظام إلى آخر. وينبغي توفير الفرص التعليمية للعمال من خلال الاجازات مدفوعة الأجر، كما ينبغي منح العاطلين عن العمل فرصا متكافئة، في التعليم والتدريب. وينبغي كلما دعت الضرورة اصدار التشريعات التي تكفل تنفيذ السياسة والخطط.

كذلك اقترح مؤتمر باريس ان يعلم مشروع تعليم الكبار نفسه كيف يخطط بصورة منهجية (ومن منظور نظمي) : لتأمين حاجات تدريب المعلمين، والعثور على مساندة سياسية، والتخلص من المعوقات الادارية والبيروقراطية، والتغلب على المشكلات الاجتماعية والهيكلية المستعصية وكذا المشكلات التطبيقية التي تحد من المشاركة والحضور.

وكان من أهم جوانب التوجيه السياسي لمؤتمر باريس تركيزه على محو الأمية. فأعلن موقفه بضرورة أن يحتل محو الأمية الموقع الرئيسي في عمليات تعليم الكبار في معظم الدول النامية، بمعنى أنه يجب أن يصبح مبدأ **تعليم الكبار مصحوبا بمحو الأمية** هو المبدأ المعمول به.

واعتبر المؤتمر محو الأمية حقا من الحقوق الأساسية للفرد، وواجبا أساسيا على الدولة، وقضية تتطلب التضامن الاجتماعي الوطني والدولي. واعتبر محو الأمية كذلك مفهوما حضاريا ـ غايته مساعدة المتحرر الجديد على المشاركة في تنمية مجتمعه وتجديد بناه بالصورة التي تخلق لديه الحوافز الاجتماعية والثقافية التي تدفعه لمواصلة التعلم وتحسين نوعية الحياة. وميز المؤتمر بين أميتين : أمية وظيفية وأمية اجتماعية. وينبغي على محو الأمية الوظيفي، فضلا عن غرسه في الدراسين مهارات التعلم، أن يساعد العمال على تحقيق قدر أكبر من اجادة مهنهم، وزيادة معلوماتهم النظرية والتطبيقية، وتحقيق تقدمهم في أعمالهم وتشجيعهم على مواصلة التعلم. أما محو الأمية الاجتماعية فينبغي أن يكون وسيلة لتحقيق قدر

أكبر من اجادة الكلمة المكتوبة وان يمهد الطريق لادماج المتحررين الجدد من الأمية في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية والسياسية.

وعلى مستوى تخطيط برامج محو الأمية أوصى التقرير، الذي قدمته اليونسكو، الدول الأعضاء بربط تعليم مهارات محو الأمية بسياسة وطنية لغوية متماسكة تتضمن، كلما أمكن ذلك، بدء التعلم باللغة الأم ثم يلي ذلك تقديم التعليم بلغات التفاهم الوطنية أو الدولية. واقترح كذلك أن يعتبر محو الأمية شرطا أساسيا لانجاز التنمية الوطنية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والتنمية الاجتماعية والمحلية الفعالة، والتنمية الذاتية الكاملة للأفراد ولتحسين نوعية حياتهم. وأخيرا أوصى بتنسيق التخطيط لمحو الأمية مع التخطيط لتحقيق تعميم فرص الاستفادة من التعليم الأساسي وفقا لمبادىء ديمقراطية التعليم وبما يؤدي إلى القضاء على الأمية في منابعها الأصلية.

وأخيرا عقد مؤتمر جومتيين بتايلاند تحت شعار « التعليم للجميع » عام 1990، وانتهى مؤتمر جومتيين إلى أن حاجات التعلم الأساسية لملايين الناس لا تؤمن بصورة مرضية ولن تؤمن إذا استمرت الظروف والاتجاهات الحالية على ما هي عليه. ولذا، وجب إعادة النظر في السياسات والاتجاهات والأساليب وطرح القضية في إطار جديد تحكمه « رؤية موسّعة » إلى التربية الأساسية « تتجاوز مستويات الموارد المتاحة، والهياكل المؤسسية ومناهج الدراسة التقليدية لتدمج كل ما هو مطلوب لتأمين حاجات التعليم للجميع ». وتتطلب الرؤية الجديدة أن « تقوم البنى والمضامين والأنشطة التعليمية على ما يزوّد كل الأطفال واليافعين والراشدين، بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكّنهم من البقاء، وتحسين نوعية الحياة التي يحيونها بما يمنحهم القدرة على المشاركة الفعّالة وتحمّل المسؤولية في مجتمعاتهم وأممهم، وإدخال التغيير والتأقلم معه، ومتابعة التعليم وفق احتياجاتهم واهتماماتهم الشخصية ».

ورأى مؤتمر جومتيين أن هنالك خمسة مكوّنات « للرؤية الموسّعة » لا بدّ من توفرها، وهي : تعميم الالتحاق بالتعليم وتحقيق مبدأ المساواة؛ التركيز على اكتساب التعلّم؛ توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها؛ تعزيز بيئة التعلّم؛ تقوية المشاركة لتحقيق التربية الأساسية للجميع.

ويمكن أن نورد في إيجاز شرحا لكل من هذه المكوّنات :

1 ـ تعميم الالتحاق بالتعليم وتحقيق مبدأ المساواة :

المقصود، هنا، توفير خدمات التعليم الأساسي ذي المستوى الرفيع لتصبح في متناول كل المواطنين من أطفال ويافعين وراشدين، دون تمييز بسبب الوضع الاقتصادي أو بسبب الجنس أو اللون أو الاعاقة أو غيرها. ويشترط هنا أن تكون البرامج ملائمة لحاجات الدارسين وظروفهم.

2 ـ التركيز على التعلّم :

وهذا يعني أن تركّز برامج التربية الأساسية على التعلّم الفعلي والتحصيل، وليس على مجرد الالتحاق بالدورات الدراسية والمواظبة على المشاركة فيها والحصول على الشهادات.

ويصبح من الضروري هنا تحديد المستويات المقبولة من اكتساب التعلّم، وفي الوقت ذاته يجب تطبيق معايير دقيقة وشاملة لتقييم إنجاز الدارسين ومكتسباتهم من التعليم. بمعنى آخر، إن التوسع الكمي في التربية يجب أن يصحبه اهتمام بنوعية التعليم بحيث يلبّي حاجات الفرد الجوهرية ويسهل تأمين الحاجات الانسانية الأخرى (الصحة والتغذية مثلا)، ثم تحقيق الاهتمامات الكبرى للمجتمع بأسره. ويرى مؤتمر جومتيين أن مسألة التركيز على التعلّم تتطلب جهودا خاصة للمحافظة على مهارات التعليم الأساسية. وفي هذا الصدد يدعو المؤتمر إلى الاستفادة من وسائل الاعلام والصحافة والراديو والتلفزيون. كما يتطلب الأمر اهتماما خاصا بسكّان المناطق الريفية والفقيرة بحيث توفّر لهم كل المواد التعليمية الملائمة.

3 ـ توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها :

في ضوء تنوّع وتشابك وتغيّر طبيعة حاجات التعلّم الأساسية للأطفال واليافعين والراشدين، يصبح من الضروري توسيع نطاق التربية الأساسية وإعادة تجديده باستمرار ليشمل أربعة مكوّنات :

أ) الرعاية المبكّرة للطفولة وتوفير التربية الأولية بمشاركة الأسرة والمجتمع.

ب) إضافة إلى المدرسة الابتدائية ـ وهي النظام التربوي الرئيسي لتوفير التربية الأساسية ـ يجب الافادة من المؤسسات الدينية والاجتماعية والثقافية القائمة بتقديم خدمات تعليمية أساسية دون أن يؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من التعليم باشتراط تطبيق معايير الانجاز المقبولة نفسها على مختلف قنوات التربية الابتدائية. ولعلّ هذا الاتجاه يصبح ضروريا بالنسبة للدول التي تحول إمكاناتها المادية دون توفير فرص التعلّم لكل المواطنين.

ج) بما أن حاجات التعليم الأساسية لليافعين والراشدين متنوّعة، فإن ذلك يحتّم ضرورة تلبية هذه الحاجات بواسطة أنظمة تربوية متعددة.

وتعتبر برامج محو الأمية من الأمور الأساسية، إذ إنها تؤمن لليافعين والراشدين المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتي تعتبر أساسا للمهارات الحياتية الأخرى في مختلف مجالات المعرفة من خلال برامج تعليم مستمرّ، نظامي وغير نظامي، يحقق للأفراد التدريب على المهارات والتدريب المهني.

د) في نطاق وسائل تعميم التعليم الأساسي وتعزيز برامجه، يمكن استخدام جميع أدوات وقنوات الاعلام والاتصال والعمل الاجتماعي للمساعدة على نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وتثقفهم. ويمكن تعبئة إمكانات المكتبات والتلفزيون والاذاعة ووسائل الاعلام الأخرى لتلبية حاجات التربية الأساسية. هذه الوسائل مجتمعة يمكن أن تستخدم في توفير تعليم مباشر للأطفال والراشدين، كما يمكن أن تُستخدم في تدريب المعلمين والمشرفين.

4 ـ تعزيز بيئة التعلّم :

لكي تستطيع التربية الأساسية تلبية حاجات الأفراد والمجتمع، فإن التخطيط لها يجب أن يكون وفق السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، كما يجب أن ينطلق من تحديد حاجات التعلم الأساسية. وهنالك ظروف يمكن أن تؤثر في تسيير التربية سلبا وإيجابا، فمن المؤثرات السلبية، الفقر والمرض وسوء التغذية والاعاقة وعدم وعي الأهل بأهمية التعليم وعدم تشجيعهم لأبنائهم للالتحاق بالمدرسة، وعدم التحاق الأهل أنفسهم ببرامج التعليم الأساسي. أما المؤثرات الايجابية، فأهمهَا توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والصحية اللازمة للتعليم، وتشجيع الأطفال للالتحاق بالتعليم، وحفز اليافعين والراشدين على الاستفادة من برامج التعليم الأساسي المعدّة لهم، ذلك لأن تربية الأطفال وتربية آبائهم تعزّز كل منها الأخرى، وينبغي استخدام هذا التفاعل لخلق بيئة تعلّم نابضة بالحياة وجذّابة للجميع.

5 ـ تقوية المشاركة لتحقيق التربية الأساسية للجميع :

لا شك في أن السلطات التربوية المسؤولة وطنيا وإقليميا ومحليا ملزمة بصفة أساسية بتوفير التربية الأساسية للجميع، إلا أنه من غير الممكن لهذه السلطات التربوية أن تقوم بتلبية جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة الشاقّة، ولذا وجب توسيع دائرة الالتزام بتحقيق قدر من المشاركة الفعالة على كل المستويات بدءا بالادارات الداخلية في قطاع التربية، وبين قطاع التربية والقطاعات الأخرى مثل التخطيط والاقتصاد والمالية والعمل والصناعة والزراعة وغيرها. كما يجب أن تشارك المجتمعات المحلية والجماعات السياسية والدينية والأسر والقطاع الخاص بصورة فاعلة.

5 ـ مؤسسات تعليم الكبار المختلفة

مع أن الممارسة العملية لتعليم الكبار قديمة فان الاستخدام العلمي لهذا المصطلح قد شاع بعد الحرب العالمية الأولى عندما بدأ الاهتمام بتعريف هذا الميدان وتحديد مجالاته وأنشطته. كما بدأ يجتذب الباحثين إليه ليسبروا أغواره ويتعمقوا في فهمه. ولعل من أهم المجالات الأولى التي استهوت الباحثين في هذا الميدان ما يتعلق بمعرفة قدرة الكبار على التعلم. فمن المعروف

أن هناك ما يشبه الاعتقاد بين الناس وان كان خاطئا ان التعليم في الكبر كالنقش على الماء أي لا يؤتي أية ثمرة. ومن هنا كانت النظرة إلى أن تعليم الكبار لا جدوى من ورائه. وقد تعززت هذه النظرة بعوامل أخرى ربما كان في مقدمتها قصور الجهود التي بذلت في هذا الميدان عن تحقيق أهدافها. وعلى كل حال فقد جاءت نتائج البحوث التي أجريت على « قدرة الكبار على التعليم » بأدلة دامغة تثبت قدرة الكبار على التعليم. ولعل من أوائل البحوث التي عملت في هذا الميدان ما قام به ادوارد لي ثورنديك الأمريكي «1874-1949 » وكان من أهم النتائج التي توصل إليها ان الكبير قادر على التعلم. بل ان نمو القدرة على التعلم يرتفع ليصل إلى أعلى نقطة له عند سن العشرين. ويظل ثابتا عند هذه النقطة لعدة سنوات من العمر فيما بعد يأخذ بعدها في الانخفاض البطيء الذي ربما يصل إلى واحد في المائة كل عام. وقد توالت البحوث وتعددت لتشمل جوانب مختلفة من تعليم الكبار منها ما يتعلق باهتمامات الكبار وميولهم وخصائصهم النفسية وطرق تعليمهم وأساليب التعامل معهم والمواد التعليمية التي تقدم لهم واحتياجاتهم الثقافية والتربوية. كما اتسعت الدراسات لتشمل مجالات العمل في تعليم الكبار وإداراتها وتنظيمها وتمويلها واعداد معلميها واستخدام الأساليب التعليمية الحديثة. وهكذا أخذ هذا الميدان يتسع ليشمل العديد من الناس من مختلف التخصصات وفي مختلف مواقع العمل. ومع اتساع الميدان برزت أهمية تحديد الميدان، وبدأ الكثير يتساءلون ماذا يقصد بتعليم الكبار ؟ وربما عزز هذا التساؤل ما دخل ميدان التربية في السنوات الأخيرة من مصطلحات تتصل اتصالا وثيقا ومباشرا بتعليم الكبار مثل التعليم المستمر أو التعليم الممتد أو التعليم مدى الحياة. ترى هل هذه المفاهيم تعني شيئا غير تعليم الكبار أم أنها مرادفة له ؟ وإذا كانت الأولى فماذا يقصد بها وإذا كانت الثانية فما الداعي إليها ؟.. والحقيقة ان مشكلة التعريفات واردة بين المشتغلين بالعلم أي علم وتبرز هذه المشكلة بصفة خاصة لدى المشتغلين بالعمل التربوي في مجالاته المختلفة.. ان نظرة واحدة إلى هذه المفاهيم جميعا توضح لنا أنها تتفق جميعا في نظرتها إلى التربية والتعليم على أنها عملية مستمرة مدى الحياة أي أنها تمتد من المهد إلى اللحد. وهي فكرة في جوهرها ليست جديدة فالتربية الاسلامية تسلم بها من قديم العصور ولكن الجديد هو هذه المصطلحات التي إن دلت على شيء فانها تدل على أنها أخرجت القديم في ثوب جديد. ان تعليم الكبار يقوم في أساسه على فكرة التربية المستمرة والتعليم الممتد والتعليم مدى الحياة.

ويعرف تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية بانه المستوى التعليمي الرابع الذي يتميز من المستوى التعليمي الأول « الابتدائي » والثاني « الثانوي » والثالث « العالي والجامعي ». وهكذا نجد انه ينظر إلى تعليم الكبار على أنه تعليم متميز بذاته تفرضه الحاجة المستمرة المتجددة مدى الحياة. والتعريف الرسمي لتعليم الكبار في بريطانيا « بأنه كل أنواع التعليم غير المهني لمن يزيد أعمارهم عن 18 سنة وتقوم بتقديمه جهات مسؤولة تحت اشراف السلطة التعليمية ». وهذا يعني شمول تعليم الكبار للمجالات التثقيفية والترويحية

المختلفة كما يعنى أيضا التربية المستمرة مدى الحياة وهو معنى تأكد منذ المؤتمر الثاني لتعليم الكبار الذي عقد بكندا سنة 1960.

وينظر إلى تعليم الكبار بصفة عامة على أنه التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الراشدين أو الكبار غير المقيدين في مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم. وهذه النظرة تجعل من ميدان تعليم الكبار ميدانا واسعا عريضا يشمل قطاعات مختلفة من البشر في مختلف مجالات العمل والانتاج. كما انها أيضا تجعل من ميدان تعليم الكبار ميدانا متجددا يقوم في أساسه على فكرة التربية لعالم متغير. ومن ثم لا يمكن أن ينظر إليه على أنه تعليم منته بسن معينة أو برامج معينة أو سنوات دراسية معينة. وهي نظرة لا يختلف عليها في الواقع أحد المشتغلين بتعليم الكبار في الفترة الراهنة.

وإذا كان تعليم الكبار كما عرضنا له تتسع مفاهيمه وتتعدد مجالاته وبرامجه وأنشطته فانه غالبا ما ينصب بصورة رئيسية في الدول النامية على محو الأمية باعتبارها مشكلة رئيسية تواجه هذه الدول، ومن ثم ينبغي التغلب عليها. ومحو الأمية بالطبع هو أحد مجالات العمل في تعليم الكبار فهذا المفهوم الأخير أعم وأشمل من المفهوم الأول وصلة بعضها ببعض هي صلة العام بالخاص. ومع هذا فقد يطلق تعليم الكبار على محو الأمية حتى في المحافل الدولية.

ولعل التحول النوعي الذي واكب حركة تعليم الكبار في الأحقاب الماضية من حيث تطور فلسفة وأهداف ومضامين تعليم الكبار يعكس الدور الديناميكي والمؤثر الذي يمكن أن تلعبه مؤسسات تعليم الكبار في عملية التحويل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي التي تجتاح دول العالم الآن خاصة النامية منها. فبرزت فكرة « تعليم الجماهير » في الأربعينات إلى أن تطورت « إلى التربية الأساسية » ثم إلى « التعليم الوظيفي للكبار » ثم إلى « التعليم المستمر » وأخيرا « التعليم المتواصل مدى الحياة ». وقد جاءت هذه التحولات نتيجة للتمازج الانساني والاحتكاك الدولي الذي شهدته المؤتمرات الدولية لتعليم الكبار في السينور عام 1949 ومنتريال في عام 1960 وطوكيو في عام 1970 ونيروبي في عام 1976. كان نتيجة كل ذلك ان تبلورت المعالم الرئيسية لتعليم الكبار كعلم جديد ومتطور يعرف بالاندراجوجيا Andragogy أي « علم تربية الكبار » في مقابل فروع التربية الأخرى التي تجد أبعادها المختلفة في البيداجوجيا Pedagogy أي « علم تربية النشء ».

والمتتبع لتعليم الكبار يجد له ملامح ظهرت منذ فترة طويلة من الزمن وحصلت فيه تطورات كثيرة. والتعليم بمفهومه الواسع رافق الانسان منذ بدء تكوين الحضارة وتدوينها، وتسجيل أحداث ووقائع التاريخ البشري سواء عن طريق الصور أو الرموز التي آلت فيما بعد إلى حروف.

وقد كان التعليم في بدايته يجري بصورة عرضية ومباشرة عن طريق المحاكاة والتقليد، اذ لم تكن آنذاك مؤسسات خاصة به، ولا يعد أشخاص متخصصون لمهنة التعليم. فالحياة كلها

تعلم الانسان، والبيئة هي مصدر الأفكار والتصورات، وهي كتاب الانسان وقرطاسه ومنها يستلهم ابداعاته ويستمد قيمه وآماله وطموحاته، فالحياة مسرح تعلم الكبير والصغير معا.

ولكن تعليم الكبار كحركة اجتماعية/سياسية لم تأخذ طابعا متميزا الا في أواخر القرن التاسع عشر. ولئن قيل ان القرن التاسع عشر قد تميز بسن قوانين الالزام ومساواة الفرص التعليمية للصغار. فيمكن القول مقابل ذلك بأن القرن العشرين هو بداية الاعتراف رسميا بحق الكبار في التعلم في أي عمر كان.

وقد ظهر عبر تاريخ تعليم الكبار فلاسفة ومفكرون آمنوا بهذه الفكرة ونادوا بها من خلال كتاباتهم وبرامجهم المقترحة. ودعوا إلى تعليم الكبار وضرورة توفيره للمواطنين الذين حرموا منه بسبب ظروف قاهرة لم يكن لهم يد فيها. وبعدها سارت حركة تعليم الكبار نحو اتخاذ شكل منظم ووضعت لها برامج وخطط للسعي في تحقيق الأفكار التي تنادي بها هذه الحركة، ومؤداها حق الكبار في التعلم وزيادة أفق معارفهم، وتنويرهم بما يجد من معارف ومهارات، وتنمية قدراتهم المهنية وزيادة التماسك الاجتماعي والوعي لديهم، وتفاعلهم مع بيئتهم وفهمهم لما فيها، ومعرفة حقوقهم والتزاماتهم كمواطنين.

وقد انبثقت مؤسسات وتطورت لجان عديدة انتشرت في معظم أنحاء العالم منها : ملاحق الجامعات، وبرامج خاصة بتعليم الكبار في اطار الدوائر العلمية في الجامعات، ومراكز الارشاد الزراعي، والبعثات والقوافل الثقافية، وتعليم العمال، وجماعات الشباب الريفي، وتعليم الجيش، والمكتبات والمتاحف والمعارض والأندية وغيرها من المؤسسات التي تعنى بتعليم الكبار. ورافقت الجهود التي تبذلها المؤسسات الرسمية أو شبه الرسمية جهود وطنية وتطوعية لها برامجها التدريبية وتنظيمها وقوانينها. وقد لعبت هذه المؤسسات الشعبية دورا خطيرا في دفع حركة تعليم الكبار وتوسيع مجالات العمل فيها. ومن هذه المنظمات غير الحكومية جمعيات نسوية وجمعيات دينية واجتماعية وأدبية وسياسية واتحادات ومنظمات ومجالس شعبية ومجالس شعبية على المستوى المحلي والوطني. وقد ازداد الاقبال على هذه المؤسسات والمعاهد والانضمام إلى البرامج والفعاليات التي تنظمها حتى بلغ عدد المنتسبين إليها والمستفيدين من خدماتها يزيد في كثير من الحالات على عدد المنضمين إلى الصفوف النظامية في معاهد ومدارس التعليم العام.

وباتساع هذه الحركة والزيادة الهائلة في عدد المنتمين إليها وعدد المؤسسات التي تهتم بها ظهرت حاجات جديدة ومتطلبات مالية وقوى بشرية مؤهلة ومتدربة على القيام بالمهمات التي يقتضيها العمل في مثل هذه المؤسسات. ولم تعد الجهود الفردية ومصادر التمويل المستندة على التبرعات والمنح كافية لمجابهة حاجاتها الملحة.

وبذا تدخل الجهود الرسمية كأداة مهمة وعنصر رئيسي في دفع عجلة هذه الحركة قدما. وهذا التوجه قد زاد دعمها من عدة نواحي : التمويل والاعتراف الرسمي بها، وهذا أدى بدوره

إلى ربط برامج تعليم الكبار بخطط التنمية القومية. ولكن علينا أن نشير، ونحن نؤكد على الجهود الرسمية ان التنظيمات الشعبية والحماس الوطني والجهود التطوعية هي الأخرى ستبقى رافدا حيا ومتصلا يغذي حركة تعليم الكبار ويعززها من جوانب مختلفة سواء في مجال الدعوة أم الاسهام الفعلي بالبرامج والفعاليات أم في ابداء المشورة والتنظيم وتقديم الخبرة المتخصصة.

مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي :

قدم الجزء السابق عرضا سريعا للملامح الرئيسية لحركة تعليم الكبار. أما بالنسبة للوطن العربي، فقد كانت لهذه الحركة بعض المؤشرات أيضا، فخطرت على يد أفراد أو جماعات أو جمعيات أو منظمات انطلقت منها فكرة تعليم الكبار، وان كان التأكيد في بداية الأمر منصبا على تعليم الأميين مبادىء القراءة والكتابة والحساب. وهذا أمر طبيعي يتمشى مع الحالة التي مرت بها البلاد العربية من حيث انتشار الأمية بين صفوف أبنائها بنسبة عالية جدا، وشحة الموارد آنذاك التي يمكن أن تنفق على متطلبات العمل فيها والنظرة عموما إلى أن تعليم الكبار لا يستحق اعطاء الأهمية وأخذ الأولوية مقارنة مع الحاجة لتعليم الصغار.

ولم تظهر معالم هذه الحركة بصورة واضحة الا في العقدين الأخيرين وذلك لظهور حاجات ملحة تطلبتها خطط التنمية، والتحول في الاتجاه في النظرة الضيقة المحدودة نحو الكبار إلى نظرة أوسع وأكثر تفتحا من حيث ضرورة تعليمهم. ومع اتفاقنا مع الأسلوب السائد حاليا في التركيز على محو الأمية واعطائه الأولوية، الا ان تعليم الكبار بمفهومه الأوسع ينبغي أن ينال الاهتمام.

ومن أهم مؤسسات التعليم غير النظامي في الوطن العربي حسب المسح الذي أجراه الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عام 1976 نجد المؤسسات التعليمية الآتية :

- مراكز اعداد القيادات السياسية والاجتماعية.
- مراكز تعليم المهن والمهارات الخاصة والأهلية.
- مدارس تعليم اللغات الأجنبية.
- معاهد التدريب على الآلة الكاتبة.
- معاهد التفصيل والخياطة.
- مراكز التثقيف العمالي والشبابي والنسائي.
- مراكز تدريب الشباب بأنواعها.

- مؤسسات التعليم بالمراسلة.

- مراكز تأهيل المهاجرين.

- مراكز تدريب الأسرة.

- مراكز التدريب على الزراعة والفلاحة والتشجير.

- الجامعات الشعبية.

وتسهم كل هذه المؤسسات في التنمية الفكرية والاجتماعية والمهنية للكبار. ولكل مؤسسة منها خصوصيتها التي تستمدها من أهدافها التربوية والفئات التي توجه البرامج لها وكذلك القطاع الاجتماعي المستهدف. ورغم أن هذه المؤسسات تتفاوت في مناهجها وطرائقها ووسائلها ومصادر تمويلها وتركيباتها الادارية والتنظيمية وقدرتها على الاسهام في تكون القوة العاملة الماهرة ذات القدرة على الابتكار والابداع إلا أنها تلتقي في عملية التصدي لسد فجوات التعليم النظامي وقصوره في تلبية حاجات الكبار الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

اذ ان التعليم غير النظامي عنصر هام وفعال في عملية تكامل النظام التعليمي ككل، ويشكل ضرورة اجتماعية واقتصادية وتربوية تستمد جذورها من فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة. ومن هنا تقع على الدولة مسؤولية الاهتمام والرعاية لهذه المؤسسات وذلك بتقديم العون لها لتعميق دورها التربوي والاجتماعي والثقافي، وربطها بالاطار العام بخطط التنمية الاقتصادية والبشرية، عن طريق استصدار التشريعات واللوائح والقرارات اللازمة لتحديد أدوارها ومسؤولياتها والمساهمة في الانفاق عليها وتطوير نظمها المالية والادارية واتاحة فرص التدريب المستمر للعاملين فيها والسعي لتكاملها مع أهداف وخطط وبرامج التعليم النظامي.

وتمتد آفاق التعليم غير النظامي امتدادا فسيحا حيث يشمل كل أنواع التعليم التي يتعرض لها الانسان منذ ولادته في محيط الأسرة والمجتمع المحلي الذي ينشأ فيه ويمتد إلى كل مراحل حياته. فيشمل هذا النوع من التعليم جملة المعارف والمهارات والتجارب والقيم التي يكتسبها الانسان خارج اطار المؤسسات التعليمية التقليدية بشقيها النظامي واللانظامي. فهذا النوع من التعليم في أغلب الأحايين غير منظم في برامج ومناهج محددة وإنما تفرضه حركة التفاعل مع المجتمع بكل مؤسساته السياسية والاجتماعية والنقابية والدينية. ومن هنا يتنوع في أهدافه ومقاصده وطرائقه. ولعل أبرز المؤسسات التي تلعب دورا في التعليم غير النظامي للكبار هي :

- وسائل الاتصال الجماهيرية (الصحافة - الراديو - التلفزيون - الفيلم).

- المكتبات العامة والمراكز الثقافية.

- دور العبادة والمراكز الدينية.
- قوافل الثقافة وقصورها.
- النقابات المهنية والعمالية.
- نوادي السينما والمسرح وفرق هواة التمثيل.
- الأندية الأدبية والثقافية والرياضية والترفيهية.
- الجمعيات المتخصصة المختلفة (تاريخية - جغرافية - علمية... الخ).
- جمعيات هواة التصوير والرسم.
- المتحف.
- الحركات الكشفية وحركات المرشدات والمعسكرات التطوعية ومعسكرات العمل.
- التثقيف الصحي.
- مراكز التبادل الثقافي.
- الجمعيات المهنية (الطبية - الزراعية.. الخ).
- المنظمات الجماهيرية والشعبية.
- جمعيات تعليم الكبار وتنمية المجتمع.

ويبدو جليا من هذه القائمة أن التعليم غير النظامي يشمل كل ضروب الحياة ويؤثر تأثيرا فعالا في تكييف حياة الكبار وصياغة قيمهم الاجتماعية والخلقية ويمد جسوره عبر كل قنوات المد الحضاري للمجتمعات المختلفة، ويعكس في جملته المجتمعات بكل ايجابياتها وسلبياتها. اذ ان الممارسة الديمقراطية في المجتمع تعطي التيارات الفكرية والاجتماعية والنقابية كل الحق في بسط أفكارها وتكييف المجتمع بالصور التي ترتضيها. ولعل وسائل الاتصال الجماهيري بمختلف أنواعها من صحافة وراديو وتلفزيون أصبحت تلعب دورا مؤثرا في صياغة حياة الناس وبلورة اتجاهاتهم وأمزجتهم وسلوكهم وذلك بما هيأته لها الطفرة التكنولوجية العارمة من أدوات ووسائل وقنوات.

فمؤسسات التعليم غير النظامي بتشعبها وتعدد اتجاهاتها ومراميها وأهدافها تشكل العنصر المكمل في حلقة التربية المستمرة للكبار، رغم اختلافها الشاسع في رصيد المعرفة التي تتيحه، وفي الأدوات والوسائل التي تستعملها. ومن هنا يتجسد الدور العام الذي لا بد وأن يمارسه المجتمع بكل مؤسساته ومنظماته في تكييف مكان التعليم غير النظامي ومؤسساته في ضوء الأهداف الموضوعة.

يتميز حقل تعليم الكبار إذن بوجود مجموعة متنوعة من الأشكال والمؤسسات التنظيمية : بدء من الدولية إلى المحلية، ومن الخاضعة لسيطرة الدولة إلى التطوعية، ومن الأكاديمية النظرية إلى الموجهة للعلم، ومن القائمة على المواجهة إلى العلاجية. وليس من قبيل المفاجأة ان جاء تنظيم تعليم الكبار على هذه الدرجة من التنوع باختلاف الثقافات السياسية والدول. وفي الوقت نفسه نلاحظ تماما حدوث استعارف للأشكال المؤسسية عبر الثقافات والدول.

على المستوى الدولي تعتبر مؤسسات مثل اليونسكو واليونسيف والفاو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية من مؤسسات تعليم الكبار الهامة. واليونسكو على وجه الخصوص، وكما قال مديرها العام أمام مؤتمر السينور في عام 1949، هي في الواقع مؤسسة لتعليم الكبار. وقد قامت مكاتب اليونسكو الاقليمية ومؤسساتها التخصصية، مثل اسفك (سرس الليان، مصر) وكريفال (المكسيك) ومعهد طهران لطرائق تعليم الكبار، باسهامات في تطوير تعليم الكبار على النطاق العالمي. وهناك مؤسسات أخرى لتعليم الكبار على النطاق الدولي يصعب على المرء تقديم قائمة بها جميعا. ولكن ينبغي التنويع بشكل خاص بجهود المجلس العالمي لتعليم الكبار (ICAE) والاتحاد الألماني لتعليم الكبار (DVV).

ان الاسهامات المؤسسة في دول اقتصاد السوق الحرة متعددة ويستحيل استعراضها بأي عمق مناسب، ومن الاسهامات الهامة التي انتشر أثرها على نطاق العالم نموذج ادارة الارشاد الزراعي بالولايات المتحدة، ومعه على خط واحد دور موظف الارشاد الاجتماعي. ومن الأمثلة على المؤسسات الحضرية نموذج كلية راسكين Ruskin College في المملكة المتحدة، والمؤسسات الأحدث المناظرة لها مثل إتحادات الثقافة العمالية التي تسعى إلى خدمة الطبقة العاملة وتطوير روح المسؤولية الاجتماعية فيها، وتوسيع الآفاق الثقافية للعمال واقامة روابط لهم مع الجامعات التي كان ينتظر منها أن تكون أكثر ديمقراطية في ذلك الوقت. ومن الاسهامات الغربية الأخرى المدرسة الشعبية العليا الدانمركية وهي تجديد مؤسسي يرجع إلى القرن التاسع عشر هدفه تدريس الديمقراطية والمواطنة الصالحة لسكان الريف. كذلك جاءت من الغرب أفكار مثل فكرة « منتدى الفيلم السينمائي » Film Forum ومنتدى الاذاعة Radio Forum.

ومع ظهور ظاهرة التحولات الديموغرافية الهامة الأخيرة في الغرب قام رجال تعليم الكبار بتجريب **جامعات العمر الثالث** Third Age Universities (أي جامعات المسنين) كما ظهرت حركات للتعليم والعمل لصالح أفقر الفقراء على يد منظمات مثل الحركة الدولية للمسحوقين من العالم الرابع في فرنسا Mouvement International à tout detress quart monde.

وهناك اسهامات أحدث ربما تكون في صورة منظمات محلية تعمل من أجل مساعدة الضعفاء على استعادة سلطتهم ومساعدة المقهورين والمستغلين استغلالا سيئا، كالنساء المظلومات والأطفال المشردين والمغتصبات والمطلقات والأقليات والمسنين. وبالطبع فعل

الماركسيون في الاتحاد السوفيتي سابقا خيرا بفتحهم الجامعات الشعبية في المزارع والمصانع وبتكوينهم المنظمات الجماهيرية، كما استخدموا الجهاز الحزبي في تدريب قيادات وكوادر تعليم الكبار. كما توجد لديهم بعض الأشكال واللافتات التنظيرية المثيرة للاهتمام مثل زنانيا (Znania) التي تقوم بنشر المعرفة وجمعها وتبسيط ونشر الثقافة والعلوم في بولندا.

وفي معظم الدول النامية يمكن أن تأتي المساندة الرئيسية لتعليم الكبار من خارج الادارة أو الوزارة المعنية بتعليم الكبار. فوزارات الزراعة والصحة والشؤون الاجتماعية والعمل تؤدي أدوارا هامة في تعليم الكبار. كما قامت ادارات التنمية التعاونية بدور ممتاز، وكذا الحركة النقابية في بعض هذه الدول.

ولتنسيق العمل بين جميع الوزارات والمصالح الحكومية المختلفة المصالح التجارية والصناعية والكنيسة والجيش، انشئت مجالس قومية لتعليم الكبار في العديد من البلدان تجتمع مرة كل عام أو عامين لوضع رؤية قومية وتوجيه متماسك لعمل كل هذه الجهات المعنية. فيوجد لدى كينيا مجلس لتعليم الكبار ولدى نيجيريا مجلس قومي لتعليم الكبار، وفي الهند يوجد المجلس الوطني لتعليم الكبار وفي مصر مجلس أعلى، هذا من قبيل الذكر لا الحصر.

كما أخذت في الظهور ادارات لتعليم الكبار على المستوى المركزي في دول عديدة مثل بوتسوانا والهند وكينيا وتايلاند ويوجد لدى جمهورية تنزانيا المتحدة أكثر البنيات الحكومية تأثيرا في تقديم تعليم الكبار وهي بنية تمتد من المستوى المركزي هبوطا إلى مستوى المجتمعات المحلية الصغيرة.

وبغية ضمان تحقيق مصالح المواطنين العاديين في الخطط التي يضعها لصالحهم الموظفون المكتبيون قامت دول عديدة بتجريب بنية تقوم على انشاء لجان استشارية تمتد من المركز حتى المجتمعات المحلية الصغيرة.. وهذه لا تقوم بوظائفها على الوجه الأكمل في جميع الحالات ولكنها تمثل دينا الأمل الوحيد في قيام بنى تنفيذية تزيد من المشاركة الشعبية.

وفي دول العالم الثالث التي كانت تحذو حذو النموذج الاشتراكي يوكل قدر كبير من المسؤولية عن تعليم الكبار إلى المنظمات الجماهيرية التي تضم النساء والشباب والعمال. ففي اثيوبيا تقوم اتحادات الفلاحين واتحادات سكان المدن بدور حاسم في تقديم تعليم الكبار.

إن التعليم المستمر للكبار بمفهومه المعاصر لهو نتاج لتطور حركة تعليم الكبار على المستويين الدولي والقومي. تلك الحركة التي ارست المؤشرات الرئيسية لفلسفة ومضمون تعليم الكبار في ضوء الظروف التاريخية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية السائدة وبلورت الملامح الرئيسية لمحو الأمية وتعليم الكبار في اطار التربية المستديمة من حيث أهدافه وفلسفته وأساليبه ووسائله وطرائقه وبنيته وهياكله وكوادره وتمويله.

ان كلا من العوامل المذكورة لا بد أن تخضع لظروف الزمان والمكان وخصائص المنطقة العربية.. في هذه المرحلة من مراحل تطورها آخذا في الاعتبار الظروف الموضوعية لهذه المنطقة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والجغرافية وواضعا في الحسبان التفاوت في درجات التنمية الاجتماعية والبشرية في الوطن العربي، وكذلك الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية من ناحيتي الكم والكيف، وقدرتها الوظيفية لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للعنصر البشري.

غير أن هناك بعض المعطيات التي تثبت صحتها دراسة وممارسة في ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية، وعلى ضوء الحقائق التاريخية الموضوعية التي تحكم نمط الحضارة القائمة على بعض المبادىء الأساسية سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وفكريا.. ومن ذلك :

1 - ان تعليم الكبار هو مسؤولية وحق في اطار التربية المستديمة؛ مسؤولية عمل الدولة لا تسقط عنها.. وحق للمواطن لا يسلب منه، وهو في الوقت نفسه واجب عليه مباشرته وحق له في أي مستوى، سواء كان امتدادا أو بديلا للتعليم النظامي وهو في كل جزء لا يتجزأ من خطة شاملة للتربية المستديمة.

2 - ان التعليم بصفة عامة ومنه التعليم المستمر استثمار اجتماعي واقتصادي كما انه ليس ظاهرة منعزلة عن الظواهر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية اذ انه عنصر متكامل معها يتأثر بها ويؤثر فيها، وينفعل بها ومن هنا فان البيئة الاجتماعية جزء من عملية التعليم.

3 - ان سيولة المعرفة، التي يعبر عنها بالانفجار الثقافي نتيجة لتقدم وسائل الاتصال الجماهيري، واستخدام الأساليب التكنولوجية المتقدمة في نشرها، واتساع التبادل التجاري والاقتصادي، وظهور مبادىء جديدة للمعرفة، كل ذلك، يفرض المعاصرة العلمية والمتابعة المتهيئة للمتعلمين أنفسهم في مجالات تخصصهم وفي مجال العلاقة الدولية والأحداث المحلية في الاتجاهات الثقافية الكبرى.

4 - في اطار مفهوم التربية المستمرة يصبح نشاط محو الأمية جزءا لا يتجزأ من عملية تعليم الكبار بمفهومه الواسع والشامل الذي لا يرتبط بسنوات التردد على المدارس بل يمتد عبر حياة الكبار مستخدما كل الوسائل والقنوات المتاحة شاملا كل فروع المعرفة لتحقيق التنمية الكاملة لشخصية الراشد ولاعانته على التفاعل الواعي في بيئته ومجتمعه في اطار المواطنة الصالحة والاسهام الايجابي في بناء المجتمع وفي ممارسة حقه الديمقراطي في التعليم.

5 - في ضوء المتغيرات الاجتماعية والتربوية تأكد بما لا يدع مجالا للشك الاعتراف الكامل بفعالية وجدوى فلسفة ومضمون ومبادىء التعليم المستمر بمعناه الواسع والشامل في

تأكيد الدور الايجابي الذي تلعبه برامجه ومشاريعه في تنمية الأفراد والمجتمعات تنمية شاملة تشمل كل جزئيات وكليات حركة التطور الاقتصادي والاجتماعي في قالب من الوعي المتزايد والاندماج الواعي والفعال. وينتج عن هذا الاعتراف الاهتمام المتزايد بتضمينه كل خطط التنمية وبرامج التربية في معظم بلدان العالم. ان تعليم الكبار عنصرا أساسيا ضمن الأولويات في تلك الخطط والبرامج.

6 ـ كما تأكد أيضا مبدأ الاسهام الواعي للراشدين عن طريق تنظيماتهم المحلية من خلال اسهامهم في الحركة الجماهيرية والشعبية في تحريك المجتمع خاصة القضاء على مظاهر التخلف فيه وذلك عن طريق ازالة الأمية وارساء قواعد المجتمع المعلم المتعلم.

ومن هنا يبرز دور منظمات تعليم الكبار في اطار التعليم المستمر سواء القطرية أو القومية منها في خلق المناخ الملائم لتعميق مفاهيم التربية المستمرة وتوسيع قاعدة مشاريع وبرامج تعليم الكبار خاصة من خلال العون الذاتي والاسهام الشعبي.

7 ـ كما يعزز مبدأ (الاسهام) أيضا السعي إلى اشراك الراشدين من الأفراد والجماعات والمجموعات في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة بجميع مستويات العملية التربوية بما في ذلك تحديد الاحتياجات وتطوير المناهج، وتنفيذ البرامج وتخطيط الأنشطة التعليمية وتطويعها لتلائم ظروف البيئة والعمل انطلاقا من مبدأ العلاقات الوثيقة القائمة بين ضمان الحق في التعلم وضمان الحق في العمل.

8 ـ الاهتمام بالبحث العلمي في مجالات التعليم المستمر المختلفة وذلك من خلال تشجيع مؤسسات التعليم المهني والكليات ومعاهد التعليم العالي خاصة في مجالات التربية باجراء البحوث العلمية والدراسات الميدانية المتعلقة بمختلف جوانب تعليم الكبار وأهدافه ومفاهيمه وربطها ربطا محكما بقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتنمية الأفراد في الاطار القومي خاصة في مجالات سيكولوجية الكبار واقتصاديات تعليم الكبار والبنى والهياكل الملائمة والتشريعات المناسبة.. الخ، مع العمل على نشر نتائج تلك البحوث.

9 ـ ينبغي التأكيد على أهمية توسيع قاعدة دراسة تعليم الكبار كعلم له أصوله وفروعه وذلك في كليات ومعاهد التربية المختلفة مع التركيز على الخصائص التي تواكب القضايا الأساسية والملحة التي تواجهها الأمة العربية في الفترة التاريخية الحالية مع الانفتاح على التصورات العالمية للفلسفة ومفهوم ومضامين تعليم الكبار في بلدان العالم الأخرى.

10 ـ العمل على ادخال المستحدثات العلمية والتقنية الحديثة في كل مراحل تخطيط وتنفيذ

ومتابعة برامج ومشاريع التعليم المستمر والاستفادة القصوى من معطيات التكنولوجيا خاصة في مجالات الاتصال الجماهيري والتعليم عن بعد (مثل التعليم بالمراسلة وبالراديو والتلفزيون وبرامج التعلم الذاتي الأخرى ووسائل التعليم المتنقلة) مع العمل على تثوير المناهج والوسائل المعنية والمادية المقروءة وذلك باخضاع كل هذه المعطيات للظروف الموضوعية للوطن العربي.

11 ـ أصبح تعليم الكبار في ضوء المفاهيم الحديثة جزءا مكملا ومرتبطا ارتباطا وثيقا بالتعليم النظامي في اطار التربية المستمرة. ومن هنا أصبح واجبا على واضعي خطط التعليم النظامي في أي قطر اعطاء الاعتبار الكافي وتحقيق التوازن في برامج تعليم الكبار ومشاريعه على نسق يتفق ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك بتوفير التشريعات اللازمة والتمويل الكافي والقوى المدربة المؤهلة لتخطيط البرامج وتنفيذها. وكذلك بالعمل على تحديد محتوى وتنسيق برامج تعليم الكبار لتساير روح العصر. وكذلك بالتوسع في مؤسساته لتعلم بالاضافة إلى ادارات محو الأمية وتعليم الكبار بوزارات التربية والثقافة والجامعات ومؤسسات التعليم العالي ومعاهد الثقافة العمالية وكليات ومعاهد التدريب المهني والحرفي، بالاضافة إلى الجمعيات التعاونية والارشاد الزراعي والصحي ومؤسسات الخدمة الاجتماعية والخدمة العامة والأندية الاجتماعية والثقافية والرياضية والجمعيات المهنية والعلمية والبحثية. وتجدر الاشارة هنا إلى الدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه المؤسسات الدينية من مساجد وكنائس والمدارس التقليدية المتفرعة عنها

12 ـ مع نمو الحاجة إلى الكوادر المدربة ومقتضيات العمل برزت الفعالية في الربط بين العمل وتعليم الكبار ربطا وثيقا فنشأت الحاجة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة وبعدها بهدف تطوير العمل والعمال كيفا وكما فبرز الدور الفعال إلى أكاديميات ومعاهد التدريب في قطاعي الصناعة والزراعة (أكاديميات المصانع وأكاديميات المزارع) هدفين أساسيين يتبلوران في رفع كفاءة الانتاجية وكفاءة المنتجين مع فتح آفاق الترقي داخل العمل وتوفير القيادات المطلوبة لتحسين مستوى الانتاج.

ويقتضي هذا بالضرورة استغلال أوقات فراغ العاملين في دعم عملية التعليم المستمر عن طريق التعلم الذاتي والتعلم الموجه.

ومع تطور مفاهيم ومضامين تعليم الكبار في اطار التعليم المستمر ودور مؤسساته وبرامجه كعنصر ضروري ولازم لعملية البناء الوطني وكعامل أساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة في الستينات عندما راجت فكرة التنمية الاقتصادية للتعليم أخذت فكرة رأس المال البشري والاستثمار في التعليم تجد القبول من راسمي السياسات وواضعي الخطط التنموية في دول بلدان العالم الثالث.

6 ـ نماذج لتعليم الكبار في الدول المتقدمة والنامية

لعب تعليم الكبار ـ من الناحية التاريخية ـ دورا ثانويا في الدول المتقدمة، وذلك فترة طويلة. وكان دوره الرئيسي مركزا فيما يلي :

1 ـ توفير التعليم الأساسي لأولئك الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمدارس أو الذين تركوا المدرسة بعد مدة قصيرة.

2 ـ توفير المعلومات العامة أو المعرفة التخصصية لمجموع من الكبار سبق تعلمه إلى حد معين.

3 ـ مساندة مجاميع بشرية خاصة ممن كان لهم تأثير كبير في اتحادات العمال والجمعيات التعاونية، وذلك نتيجة لجهودهم الذاتية في الحصول على مؤهلات أعلى بالتدريب المستمر من خلال تلك التنظيمات.

4 ـ تنظيم برامج تدريب منوعة متعددة للمجاميع البشرية صغيرة العدد.

ومع ذلك فقد اختلفت وظيفة تعليم الكبار من بلد إلى آخر، واعتمدت إلى حد كبير على حالة التعليم الابتدائي والثانوي والتعليم الجامعي. وميزت بعض الدول بوضوح بين التدريب المهني والتعليم العام ونتيجة للتقدم الاقتصادي في كثير من الدول المتقدمة خصصت نسبة كبيرة من المساعدات الحكومية للتدريب المهني، تاركة تعليم الكبار على الهامش.

وبدأت مرحلة اعادة النظر في هذا الشأن بعد المؤتمر العالمي لليونسكو عام 1960 في مونتريال (كندا) حيث تزايد الشعور في كل من الدول المتقدمة والدول النامية بالدور الرئيسي المستقل الذي يحتله تعليم الكبار، فلم يعد نشاطا اضافيا ملحقا بالنظام التعليمي العام في الدولة.

وقد اتفقت الوفود التي حضرت المؤتمر ـ دون معارضة إلا من وفود قلية ـ على ان العالم يواجه أزمة تعليمية. فمن ناحية، أصبح التعليم أغلى منه في أي وقت مضى، مما يجبر بلدانا عديدة بحق على أن تشك في قدرتها على مواصلة السير نحو تحقيق تعميمه. ومن ناحية أخرى، بدا ان الكثير جدا مما يقدم باسم التعليم ليست له صلة بالحاجات الضرورية للأفراد والمجتمعات. كانت النظر التعليمية في كل مكان تقريبا تتعرض لاصلاح جذري أو كانت على وشك التعرض للاصلاح في وقت قريب، وكان من الضروري الا يتوسع تعليم الكبار باعتباره جزءا من نظم تعليمية آيلة إلى الزوال، بل يجب أن يتوسع كجزء أساسي من نظم جديدة مرنة.

وكان من الضروري النظر إلى التعليم كوحدة وكقوة اجتماعية دينامية وانه ينبغي أن يمتد

أثر الاصلاح إلى كل مستويات وأنواع التعليم وان يقوي الروابط بين المؤسسات التعليمية والمجتمعات المحيطة بها.

وبالرغم من الاستشهاد مرارا باسمي مدارس (فريري) (Freire) و(ايليش) (Illich)، فلم يكن هناك ـ حتى وإن كان وفدا واحدا ـ من كان مستعدا لبحث فكرة « فك المدرسة » حتى ولو من قبيل المناورة النظرية، بل ان وفد الاتحاد السوفيتي حيث لا يوجد فرق بين تعليم الكبار والنظام التعليمي العام، لم يعتبر ان هناك حاجة ماسة إلى الاصلاح، إلا أن أغلب الوفود أيدت مفهوم التعليم مدى الحياة، واعترفت أيضا بقيمة استخدام الطرق غير النظامية عند القيام ببرامج تعليم جماهيرية.

والواقع أن نظم التعليم والمؤسسات التعليمية التقليدية قد تعرضت منذ ذلك التاريخ لنقد لاذع. فبعض المعارضين طالبوا بضرورة حلها بحجة أن أثرها العملي هو منبع حدوث التغيرات الاجتماعية المرغوب فيها ـ أو على الأقل تأخيرها، وانها تقوم بتدريس الموضوعات الخاطئة بالطريقة الخاطئة، وانها غالية التكاليف. كما صدر سيل لا ينقطع من الكتب والدراسات والتقارير التي طالبت بالتخلي الكامل عن الهياكل والعمليات التربوية التقليدية. وقد استطاع « ايليش » والمنادون الآخرون بفك النظام المدرسي ان يكتسبوا شهرة فائقة، ولكن خبراء آخرين عديدين في التعليم تقدموا بحلول متطرفة مماثلة.

ان ما أثير من تساؤلات حول التعليم التقليدي وجدواه كانت له مقدماته الحديثة. وقد بدأت بالاحداث التي أثارت الجدل في الستينات، مما كان يسمى « أزمة التعليم »، ممثلا فيما وقع من احتجاجات الطلاب في عام 1964 وما تبعه من روح المعارضة في باريس في عام 1968، كل هذه كانت من أمثلة الثورات المتكررة بين آونة وأخرى مما قام ضد السيطرة التي يفرضها التعليم التقليدي.

وقد فسر البعض هذه الثورات والاحتجاجات على أنها تعبر عن « الفجوة بين الأجيال » وكانت موجهة ضد ما في النظم التعليمية التقليدية من عوائق، وما في المجتمع ككل من عقبات وعراقيل.

هذه الأحداث التي وقعت في الستينيات أدت إلى قيام عدد من الدراسات الهامة. ومن هذه الدراسات تلك التي قامت بها اللجنة الدولية التي كونتها منظمة اليونسكو وقاد أعمالها «ادجار فور ». ومنها دراسة ظهرت والاحتجاجات في قمتها، وهي التي قام بها فيليب كومبز على مستوى عالمي تحت اسم « الازمة العالمية للتعليم ». وفي دراسات أخرى بلغ التذمر أقصاه، ووصل التحدي إلى منتهاه. فقد توصل البعض في تقويمه للمدرسة لا لمجرد التشكك في فائدتها، بل في وجوب العمل بدونها، وضرورة ازالتها.

واستجابة لهذه الأحداث اتجهت دول كثيرة إلى ادخال اصلاحات على التعليم فيها، وقد تتابعت هذه المحاولات في موكب يبدو انه لا نهاية له، ولكن تقدمه تضاءل مع مضي الزمن، وظهرت في ذلك مفاهيم جديدة، منها التعليم مدى الحياة، والتعليم المفتوح، والمناهج المقننة، وسلسلة من الأساليب المتنوعة، في تعليم الكبار مما تدعمه تكنولوجيا التعلم.

هذه الحركة القائمة لصالح التجديد والتوسع في التعليم كان لها تأثير عميق على تعليم الكبار لأربعة أسباب نعرضها كما يلي :

أولها : انه اذا كانت الحجة القائمة تقول ان التعليم النظامي يخفق إلى حد كبير في تعليم الناس بالطريقة المرغوب فيها، فانه يجب اتاحة الفرص لقيام نوع مناسب من التعليم بعد المدرسة.

ثانيها : أصبح واضحا انه إذا كان الأطفال يتأثرون بقدر هائل بالمؤثرات التربوية خارج المدرسة، فكذلك الكبار، فالراديو والتلفزيون لا يفرقان بين مجموعات العمر عندما يؤثران على المعايير السلوكية والأخلاقية. وإذا كان لا بد من تعبئة مثل هذه المؤثرات لتعزيز تعليم الصغار، فلماذا لا يجري تعبئتها أيضا لمساعدة الكبار من السكان ؟

ثالثها : أصبح جليا الآن ان الظروف الاجتماعية والبيئية السائدة ـ الأسرة، الصحة، نوع المسكن، الجيرة الطبيعية وما إلى ذلك ـ تقرر بصورة نهائية درجة الأداء المدرسي، وعلى ذلك يجب تغيير هذه الظروف. ولكن كيف يمكن تغييرها دون الحصول على معاونة الكبار من السكان ؟ ذلك ان الكبار لكي تكون لديهم الرغبة في التعاون والالمام بمعرفة كيفية التعاون يجب ان يشتركوا في التعليم المنظم.

رابعها : وربما كان ذلك أهم الأسباب، ويعود إلى ازدياد أهمية تعليم الكبار ترجع إلى نتائج عمليات اعادة تقييم التعليم النظامي، وكذلك إلى ظهور التعليم مدى الحياة كمفهوم تجري مناقشته على نطاق واسع. وكان السبب وراء ذلك كله ان المصلحين بحثوا عن هياكل وطرق بديلة واكتشفوا ان هذه ربما تكون قائمة بالفعل في الجوانب غير المكتشفة من تعليم الكبار.

ومع كل هذه الأسباب الا أن تعليم الكبار لم يؤد الوظائف الطموحة المنوطة به الا بدرجة محدودة للغاية. وأحد أسباب ذلك أن عددا كبيرا جدا من صانعي السياسة وكبار رجال الادارة، على الأقل داخل وزارات التربية لا يزالون يواصلون الحط من شأن تعليم الكبار أو القول بأن نتائجه مشوشة. يقول كومبز في هذا الصدد :

« ان أهداف هذه الأنشطة (يقصد تعليم الكبار) غير واضحة في الغالب، كما أن روادها

غير محددين، والمسؤولية عن ادارتها وتمويلها مبعثرة بين عشرات التنظيمات العامة والخاصة، فهي تخرج إلى الوجود بطريقة تلقائية جيئة وذهابا، تحرز في أحيان نجاحا رائعا ولكنها كثيرا ما تموت غير ملحوظة أو مأسوف عليها. كما يؤكد ذلك رأي آخر يذكر أن « دور التعليم المتصل من صنع أوربا ما زال مسألة تثير الجدل، فالبعض يرفض الفكرة على أنها مخزية لأنها تجعل الأشكال العادية من التعليم محل شك، ولأنها تتضمن تقييما انتقاديا للثقافات والمجتمعات.

وقد دفعت هذه الأسباب مؤتمر طوكيو لتعليم الكبار عام 1972 إلى التوصية في تقريره النهائي : « بأنه في نطاق التعليم المستمر مدى الحياة، يجب اعتبار تعليم الكبار جزءا معنيا من التعليم لا يمكن الاستغناء عنه.. كما يجب اتخاذ الاجراءات التشريعية وغيرها التي تعزز تنمية أجهزة تعليم الكبار على قاعدة عريضة ».

وقد بدأت الحكومات وجماعات الضغط القومية في معظم البلاد المتقدمة والنامية على حد سواء تبدي اهتماما لم يسبق له مثيل بالاشراف على تعليم الكبار وتوفير الادارة له. وعلى سبيل المثال « فانه لا تكاد توجد حاليا دولة عضو في المجلس الأوربي غير مشغولة إلى حد ما بعملية مراجعة كبرى لنظامها التعليمي. وتشير الدلائل عموما إلى ان العامل الجديد في هذا الفكر هو الاعتقاد المتزايد لدى الساسة ورجال التعليم والاداريين والأفراد البارزين في المجتمعات الأوربية بضرورة اعتبار تعليم الكبار عضوا رئيسيا في اجمالي ما يقدم من التعليم، وليس مجرد فكرة هامشية جاءت متأخرة تستهدف فئات خاصة من الأفراد غير المحظوظين أو من لديهم هواية متابعة المسائل العلمية والثقافية ».

وعلى سبيل المثال أيضا : « فانه في الفترة من عام 1961 إلى عام 1971، كانت السمات الرئيسية المميزة لتعليم الكبار هي عدم وجود سيادة مجردة، بالاضافة إلى تشتت الجهود. أما بعد عام 1971 فقد أصبح تعليم الكبار نظاما منفصلا، وان لم يكن معزولا، مع بوادر حدوث تكامل أصيل وكامل مع التعليم النظامي، كما تكمن المهمة الرئيسية في السياسة الجديدة لتعليم الكبار في الارتقاء بوضع الكبير وبالتالي تخليه عن وضعه السابق الجامد ».

ومنذ مؤتمر مونتريال أصدر عدد من الحكومات اجراءات تشريعية تستهدف النهوض بتعليم الكبار، وتنسيق أنشطة الهيئات الحكومية، وكذا أنشطة الهيئات غير الحكومية حيثما كان ذلك مناسبا، فأقامت بعض الدول مجالس لتعليم الكبار، بينما قام البعض الآخر مثل فنلندا بتعيين مجموعات عمل تتولى بحث كل ميدان التعليم، وتقديم توصياتها بشأن التوسع في المرافق القائمة، واستكشاف مجالات جديدة للعمل.

وعلى أي حال فان الاهتمام الجديد بتعليم الكبار لم يسفر بعد عن النتائج المحددة المرجوة في الغالبية العظمى من الدول التي تبنت هذا التجديد في نظم التعليم. وليس هناك ما هو أفضل

لتصوير ذلك الوضع من تقرير اليونسكو « حول اصلاح الأنظمة التعليمية » يذكر : « انه كانت هناك ولا تزال قائمة حتى اليوم، هوة كبيرة بين الأقوال والأفعال، بين السياسات التي يعلنها الوزراء الذين يحضرون المؤتمرات والخطوات التي تتخذها بلادهم، بين الطرق المنهجية التي يضعها المفكرون النظريون وتطبيقها خلال عملية التخطيط العملي، كما ان الوفرة التي شهدتها الستينيات من التخطيط التربوي للتعليم النظامي تجاهلت إلى حد بعيد تعليم الكبار ».

هذه الحقيقة تؤكدها أيضا الدراسات التي أجريت على البلاد النامية. اذ كان لدى النامية وهي على أعتاب الستينيات ايمان كبير بالاسهام الذي يمكن أن يقدمه التعليم النظامي، الخاضع للتخطيط والرقابة الفعالتين في النمو الاقتصادي. ألم يساعد المستوى العالي للتعليم في تحقيق المعجزة الاقتصادية في جمهورية ألمانيا الاتحادية واليابان ؟

ولكن هذا الاعتقاد تبخر إلى درجة كبيرة حاليا. ذلك انه لم تتحقق الآمال المعقودة على تطبيق ما يمكن أن يتعلمه الأطفال، بل المراهقون الذين هم على وشك ترك الدراسة، من مهارات عملية بنجاح خلال حياتهم الوظيفية. كما لم يسفر الحاق المزارع بالمدارس، وادخال العمل في المزارع ضمن البرامج الدراسية عن تحويل الأطفال إلى مزارعين ناجحين. بل ثبت أنه من الأفضل بمراحل الحد من التوسع في القيد بالمدارس الابتدائية، والقيام بدلا من ذلك بتحسين اداء ممارسة الفلاحين الكبار لعملهم.

وعلى العموم فان تعليم الكبار حاليا يمكن أن يعد ـ على عكس تعليم الصغار ـ التعليم الذي يمكنه أن يمتص موارد قليلة ولا يؤخر التقدم، وانه العامل الأكثر فعالية في زيادة سرعة التنمية الاقتصادية.

ان الفرق الرئيسي بين تعليم الصغار وتعليم الكبار هو ان النوع الأول الزامي بينما الثاني ليس كذلك، ومن الناحية العملية يشكل الموجودون في الدراسة جمهرة أسيرة. فهم بحق في حالة « تلمذة » ذلك أن ما يتعلموه، وتوقيت وكيفية التعلم أمور يقررها لهم شخص آخر. وعلى العكس من ذلك فان الكبار هم الذين يقررون بأنفسهم نوع وتوقيت وطريقة تلقي العلم. وهم مع ذلك كله يقررون اذا ما كانوا سيعملون من عدمه.

وانطلاقا من ذلك لا تستطيع معاهد تعليم الكبار العامة أو الحكومية تشجيع نشر تعليم الكبار على نطاق واسع (الا عن طريق توسيع فرص التعليم) وهي لا تستطيع ضمان استفادة عدد كبير من الكبار من مثل هذه الفرص ولا تستطيع بكل تأكيد ضمان أن تقوم المجموعات المكلفة بانجاز ذلك.

ان أي معهد عام لتعليم الكبار أشبه ما يكون « بالسوبر ماركت » من حيث انه لا يستطيع ضمان الحصول على عدد كاف من الزبائن من المقيمين في منطقة التجمع المحيطة به ليتحقق المبرر الذي دعا إلى وجوده، ولكنه يستطيع عن طريق التجربة والخطأ وحدهما أن

يكتشف أيا من منتجاته ـ أي دوراته الدراسية وأنشطته ـ سوف يجتذب الاهتمام. الا انه لا يشبه « السوبر ماركت » من حيث انه يستطيع ـ إذا رغب في ذلك ولم يتعرض لضغط الانهيار المالي، أن يعرض عددا كبيرا من منتجاته التي لا يوجد طلب ظاهر عليها، وان يخصص قدرا غير متجانس من الوقت والطاقة لتسويقهما. بمعنى آخر، يستطيع أن يعرض عددا قليلا أو كثيرا من البرامج ليس بدافع أنها شعبية ولكن لأنها تعتبر مقبولة اجتماعيا.

ان المبدأ الرئيسي الذي يحكم تعليم الكبار اليوم أنه ليس مرادفا لتلقي العلم بالفصول الدراسية أو حتى بالمعاهد. كما لا يعني اتباع مقررات دراسة موحدة، وانما يكون مرادفا للحصول على التوجيه والمساعدة للقيام بجهد جاد للتعلم في وقت، وظروف ملائمة للمتعلم.

وهذا بدوره يؤدي إلى ظهور مبدأ ثان في تعليم الكبار وهو ضرورة اشتراك المتعلم بصورة عملية في اختيار وتخطيط خبراته في التعلم. وثمة مبدأ ثالث أيضا في تعليم الكبار وهو انه يجب أن تقدم خبرات التعلم من معاهد أخرى بدلا من معاهد تعليم الكبار وحدها.

وتتجسد في هذه المبادىء بالوقت، أو بالحيز المكاني أو السن أو القيد، أو العمل، وهي المبادىء التي يرتكز عليها تعليم الكبار في عدد كبير من البلاد.

ان تعليم الكبار كما استقر الآن في كثير من دول العالم يعني الحصول على فرص التعليم للكبار بصورة مرنة من حيث المكان والزمان بحيث يصبح ملائما للتعدد الكبير في ساعات العمل واحتياجات الأشخاص العاملين. وهو ـ أي تعليم الكبار ـ بخلاف الدورات المنتظمة في برامج مواصلة التعليم التي تعقد في أوقات محددة وأماكن ثابتة على شكل تدريس تقليدي وجها لوجه. ان تعليم الكبار بذلك يقدم إلى الطالب الفرد في أكثر الأوقات والأماكن ملائمة له أثناء تأديته لعمله العادي، كلما وحيثما كان ذلك فعالا. وبمعنى آخر فان تعليم الكبار يقدم مواد العمل وبرامج التعليم الاذاعية، والتوجيهات المختلفة إلى الدارس بالطريقة التي تمكنه من التعلم أو الدراسة في أوقات فراغه في البيت وخاصة طلبة الأماكن النائية.

ان طموح الأمة العربية مستمدا من تراثها العربي الأصيل والعريق، ومن استفادتها من التجارب العالمية في التجديد في تعليم الكبار ـ فلسفة ونظاما ـ يدعوها إلى أن تسارع إلى ابتكار أساليب جديدة في تعليمها، وإلى استحداث مؤسسات تربوية جديدة سواء في التعليم النظامي وغير النظامي. كما يتطلب منها سد ثغرات التعليم النظامي وتحسين نوعيته كما وكيفا، وكذلك يدعوها إلى مجموعة من الاجراءات الحاسمة التي يمكن أن تحقق تواجد شخصية معنوية للتعليم غير النظامي، ومن ثم تواجد المؤسسات والبنى والتنظيمات المتخصصة في التعليم غير النظامي، والتي يمكن أن تتوافر على وضع فلسفته واقتراح سياسته وتخطيط برامجه، والربط بين مؤسساته.

وقد اكتسبت كثير من البلاد في انحاء مختلفة من العالم خبرة قيمة في مجالات التعليم غير

النظامي والتجديد، في تعليم الكبار. ولدى بعض هذه البلاد مشكلات مشابهة لما يوجد في البلاد العربية ومن ثم تتطلب أهدافا وإجراءات وحلولا مشابهة، يمكن أن يتم تبادل الرأي حولها وتبادل الممارسات الناجحة، وتجنب الثغرات التي قد تظهر على الطريق، وهذه الخبرات ربما كانت مفيدة للبلاد العربية.

وفي اطار ذلك المنهج نعرض في الصفحات التالية لبعض النماذج الأساسية في مجال التجديد في تعليم الكبار على المستوى العالمي كما يلي :

نماذج وخبرات من الدول المتقدمة والنامية في مجال التجديد في تعليم الكبار :

نعرض في الصفحات التالية لنماذج وخبرات في التجديد في تعليم الكبار في بعض الدول المتقدمة والنامية على حد سواء حتى يتسنى لنا الخروج ببعض المقترحات البناءة التي يمكن أن تسهم في حركة التجديد في هذا المجال في البلاد العربية.

أولا ـ فـي الـدول الـمـتـقـدمـة :

يعرض هذا الجزء خبرات ونماذج التجديد في الدول المتقدمة وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسويد وفي كل من الاتحاد السوفيتي، ويوغسلافيا سابقا.

1 ـ الولايات المتحدة الأمريكية :

من مظاهر التجديد في تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية وجود ما يسمى « **كليات المجتمع المحلي** » أو « **الكليات الصغرى** » التي تتيح فرص التعليم الواسعة أمام المنتهين من التعليم الثانوي، بحيث تكون سبيلا للطالب إلى أن يلتحق بالجامعة ويسلك مسلكا أكاديميا وهو في نفس الوقت السبيل إلى إعداد الشباب لأن يكونوا فنيين وعمال نصف مهنيين في مجالات مختلفة مثل الهندسة والصحة والعمل والادارة.

وفضلا عن ذلك فانها تتيح الفرص عن طريق برامج تدريبية أمام العاملين من الكبار ليجددوا مهاراتهم وينهضوا بأدائهم كطلاب غير متفرغين ولهذا فانها تحقق هدفا أساسيا لمشروعات التنمية والعاملين فيها بأن تقدم تعليما علاجيا، أو خدمة علاجية يتمكن بها العاملون من مواجهة ما يتعرضهم من مشكلات أو صعوبات في مجالات عملهم المتطورة. وبرامجها في هذه الحالة تتميز بالمرونة وبالتنوع من أجل توفير المعرفة والتدريب على المهارات الفنية ومهارات التعلم.

ويسود الاعتقاد ان هذه الكليات عن طريق هذه البرامج لا تخدم اعداد الطلاب فقط، وإنما تسهم في النهوض بالبيئات المحلية وبعمليات التنمية فيها، ذلك انها تأخذ بمبدأ التربية المستمرة للشباب والكبار بعد أن تحولت في بيئاتها إلى مراكز تقدم الخدمة من منظور متكامل.

يكمل هذه الصورة في الولايات المتحدة الأمريكية ان نعرض أيضا لما يمكن أن يسمى « **معهد المجتمع المحلي** » وهو مصطلح يختلف عن « **كلية المجتمع المحلي** » من حيث انه يقصر خدمته على من تركوا الدراسة.

هذه المعاهد التي شهدها العالم الصناعي المتقدم والتي ظهرت كمعاهد لما بعد المدرسة تحت عدد مختلف من الاسماء وذلك إلى جانب الجامعات، أصبحت وظيفتها الرئيسية تقديم دورات التدريب المهني والفني للكبار الذين يرغبون في العمل بالصناعة أو التجارة. وتقدم الكثير من هذه المعاهد الدورات الدراسية قبل الجامعية، بينما يقدم عدد متزايد أيضا دراسات على مستوى الجامعة، تكون مدتها عادة عامين بهدف تخفيف الضغط على الجامعات كما تنظم هذه المعاهد برامج كثيرة في تعليم الكبار، حتى ان هناك من يؤمن في الولايات المتحدة الأمريكية بأن معهد المجتمع المحلي وليست كليات المجتمع المحلي هي أنسب مراكز خدمة البيئة، وأفضل مكان يمكن أن تقدم فيه خدمة تعليم الكبار.

2 ـ المملكة المتحدة :

ولا شك أن من أروع تجارب الثلث الأخير من القرن العشرين تجربة الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وهي في الواقع، أهم تجربة في تعليم الكبار في النصف الثاني من القرن العشرين.

وأساس الجامعة المفتوحة يقوم على نقطتين هامتين : **إحداهما** أن هناك أناسا كثيرين عندهم القدرة على التعليم والاستفادة ولكن فاتهم القطار لسبب أو لآخر، **والنقطة الثانية** ان نمط الحياة ونمط العمل يتغير بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي. وان الناس يريدون أن يتجددوا عن طريق التناوب بين التعلم والعمل.

وقد بدأت الجامعة عملها في عام 1971، جامعة كلها للكبار، مع العلم بأن الجامعة لا تقبل الا أقل من نصف عدد المتقدمين لها. ووصلت أعمار بعض الدارسين لما فوق الستين. وعدد كبير جدا من الدارسين هم من الزوجات المشغولات في بيوتهن أو ممن يريدون أن يغيروا عملهم أو يترقوا فيه أو يريدون كسب مهارات ومعارف جديدة.

وتنقسم البرامج إلى دراسات لطلاب الشهادة الجامعية الأولى، ودراسات لطلاب الشهادات الجامعية الأعلى من ذلك، ودراسات لأصحاب الخبرة من الكبار قد تؤدي إلى دبلومات وقد لا تؤدي إلى شهادة معينة. والمهم في الجامعة المفتوحة ليس هو الحصول على شهادة، وإنما المهم هو دراسة البرنامج ومتابعته، واتقانه والتدليل على ذلك.

وأخيرا فان الجامعة المفتوحة هي جامعة المستقبل فهي الجامعة التي تواجه مشكلة الاعداد الكبيرة. والتي تواجه مشكلة التغيرات الاجتماعية والحياتية والمهنية الناشئة عن التطور السريع

في العلم والمعرفة والتكنولوجيا، والتي تواجه مشكلات من فاتهم القطار لسبب أو لآخر، والتي تعمل عمل جادا في تنمية المجتمعات.

والجامعة المفتوحة مثال طيب للاستفادة من التجديد في مجال التقنيات الحديثة في اتاحة فرص التعليم العالي لعدد كبير من الشعب البريطاني دون حاجة إلى فتح فصول دراسة ودون حاجة إلى شل نشاطهم الانتاجي، كما تتضمن الدراسة بها الاستفادة من التقنيات الحديثة، إذ تتضمن بجانب المواد التعليمية التي تقدمها لدارسيها في المقررات المختلفة، مواد مطبوعة ومؤلفة خصيصا بمواصفات محددة، هذا فضلا عن البرامج التلفزيونية والاذاعية والحقائب التعليمية متعددة الوسائل والمتكاملة والتي تشمل تعليمات ومواد مبرمجة وصور أفلام ثابتة وشرائح وشرائط تسجيل وصناديق لاجراء التجارب.. الخ.

3 ـ الســويــد :

يكتسب التعليم غير النظامي في السويد أهمية لأسباب عديدة ـ في مقدمتها تبني فكرة التربية المستمرة مدى الحياة، وخاصة بعد قرار البرلمان في عام 1975 بتخطيط التعليم في السويد على أساس التعليم المتجدد ومنها أيضا الجذور التاريخية المبكرة للتعليم غير النظامي، حيث أنشئت المدارس الشعبية العالية (Folk High Schools)، منذ عام 1868 م، بواسطة مجالس المقاطعات (ويبلغ عددها الآن 100 مدرسة)، ومشاركة العديد من المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية في تنظيم وتمويل وادارة التعليم غير النظامي، ومرونة النظام التعليمي الذي يسمح بالتحاق الراشدين الذين لم يستكملوا المدرسة الثانوية العليا بالجامعات، والتسهيلات الممنوحة للعاملين لاستكمال دراستهم، والاقبال المتزايد من جانب المواطنين على برامج هذا التعليم حيث يشارك فيها سنويا نفس عدد الطلاب المقيدين بالمدارس الثانوية العليا (النظامية) على المستوى القومي (حوالي 200,000 من الدارسين سنويا) وذلك بخلاف حوالي 2 مليون من الدارسين (في عام 1980) في مجالات معينة، مما يعرف بحلقات التعليم (Study Circles)، وقد كان فيها 40,000 من المتدربين في مجالات حرفية معينة في عام 1982 من أجل الحصول على عمل أو تغيير مجال العمل (عادة في الصناعة).

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم غير النظامي في السويد، فهناك « تعليم الحركة الشعبية » (Popular-Movement Education)، والذي يهدف إلى تقديم تعليم مدني عام يبصر الطلاب بمسؤولياتهم، ويحاول أن يفي ببعض الحاجات التعليمية التي لا تأخذ حقها في المدارس المعتادة. وهناك « تعليم الكبار في المحليات » (Municipal Adult Education) حيث يستكمل فيه الدارسون بعض مقررات المدرسة النظامية، ويلتحقون بمقررات موجهة نحو اعداد مهني خاص، وهناك تدريب لسوق العمل (Labour-market Training) للاعداد لمهنة معينة، وفقا لحاجات سوق العمل.

وفيما يتعلق بتعليم الكبار، فإن المدارس الشعبية الثانوية العليا تدار بواسطة مجالس المقاطعات والحركات الشعبية وبعض الروابط الخاصة والمنظمات الأخرى. وتوجد عشر روابط لتعليم الكبار على المستوى القومي. ولهذه الروابط صلات بمختلف المنظمات والحركات الشعبية، وخاصة حركات اتحاد العمال، (سواء ذات الياقات الزرقاء أو البيضاء) والأحزاب السياسية والكنائس. و عادة ما تشارك في مناشطها المكتبات والمدارس الشعبية الثانوية العليا والمؤسسات الثقافية الأخرى. هذا، ويمول نوع التعليم المعروف باسم « التدريب لسوق العمل» بواسطة الهيئة القومية للتعليم، سواء من خلال مراكز خاصة للتدريب أو من خلال النظام التعليمي المعتاد.

4 ـ الإتحاد السوفيتي سابقا :

أما في مجال التجديد في تعليم الكبار في الدول الاشتراكية سابقا، فمن الملاحظ أن الجامعات فيها قد أسهمت بصورة مباشرة وبأخرى غير مباشرة. ونقصد المساهمة المباشرة تمكينها الكبار الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي من الحصول على التعليم سواء بالعودة إلى التعليم من عالم العمل أو بتثقيف أنفسهم دون ترك العمل. اذ يحصل الكبار الذين يتلقون التعليم في هذه المؤسسات على حوافز اجتماعية ومعنوية ومادية، وتتضمن هذه الحوافز خفض ساعات العمل (يوميا أو أسبوعيا) واجازات تعليم مدفوعة الأجر، ودفع التكاليف المادية المترتبة على التعليم. أما الاسهام غير المباشر لمؤسسات التعليم العالي في تعليم الكبار فيشتمل على تنظيم تدريب الموظفين واجراء البحوث في هذا المجال النظرية منها والامبريقية.

من ناحية ثانية فان التطور العلمي والتكنولوجي خلق ظروفا مادية واجتماعية لصالح تنمية تعليم الكبار، وتحقيق مساهمة أعظم من مؤسسات التعليم العالي في تعليم الكبار، والتوسع في أشكال تعليم الكبار بالجامعات. وهكذا أصبحت الجامعات مراكز تعليم لكل فئات العمر، وليس فقط للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و 24 عاما كما كان الحال فيما مضى. وقد أسهم هذا العامل في زيادة اختيار التخصصات الدراسية وزيادة مرونة صياغة الخطط والبرامج بحيث تساعد على التغلب على مشكلة تقادمها.

ومن ناحية ثالثة فقد تم في بعض البلاد الاشتراكية سابقا وضع نظام مصغر كامل لتعليم العمال يضم كافة مستويات التعليم ابتداء من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، بل ويمتد إلى ما وراء ذلك إلى التدريب أثناء الخدمة مدى الحياة.

وكمثال لنموذج التجديد في تعليم الكبار يعنينا ان نعرض لتجربة الاتحاد السوفيتي سابقا في هذا الشأن. إذ كان للثورة العلمية ـ التكنولوجية وصيغ التعليم بالصبغة الديمقراطية دور في تقرير الاهتمام المتزايد الذي توليه مؤسسات التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي لتعليم الكبار.

وأصبح التعليم العالي في استطاعة كل الكبار والشباب بمؤسساته النوعية الثلاث وهي : مؤسسات التعليم العالي ذات المقررات القصيرة التي تستمر لمدة عامين، والمعاهد العليا التي تستمر لمدة أربع سنوات أو أكثر، وأخيرا الجامعات بفروعها المختلفة. وتلقى ممارسة قبول مؤسسات التعليم العالي لطلاب ذوي خبرة في العمل قبولا واسع النطاق في الاتحاد السوفيتي سابقا، وقد أتاح ذلك فرصا هائلة أمام الشعب العامل للعودة إلى الدراسة، مما زاد اعداد الكبار الملتحقين بمختلف التعليم حتى أن نسبة هؤلاء الطلاب حاليا يزيد على 50 في المائة من اجمالي الطلاب بمؤسسات التعليم العالي.

كما يجري في الاتحاد السوفيتي سابقا تطوير كل من الدراسات المنتظمة والدراسات الخاصة لمن يشغلون عملا منتظما بصورة مستمرة، فتحدد للنوع الأخير من الدراسات المدارس المسائية ومدارس التعليم بالمراسلة. ويحصل الأشخاص الذين يعملون ويتعلمون على حوافز اجتماعية ومادية (اعتراف عام، اجازات مدفوعة الأجر للتشاور والامتحانات ـ تحسين فرص الترقي المهني... الخ). وفي العادة تزيد فترة الدراسة بالمراسلة عاما عن الدراسة المنتظمة. وقد استطاع عدد ضخم من مواطني الاتحاد السوفيتي سابقا ان يحصلوا بهذه الطريقة على مؤهلات عالية وأن يسهموا في رقي المجتمع وتقدم الاقتصاد.

واستعدادا للقرن الحادي والعشرين، فان التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي سابقا ينظر إليه بصورة متزايدة في اطار فلسفة التعليم مدى الحياة، فقد حدث توسع بالجامعات في التدريب أثناء الخدمة، ودراسات التخصص، والدراسات العليا، وتضم هذه جميعا الكبار. وتؤكد المصادر السوفيتية أن دور مؤسسات التعليم العالي يتنامى في ميدان التدريب مدى الحياة، وأثناء الخدمة. وقد حدث توسع رأسي وأفقي في تدريب الشعب العامل أثناء الخدمة وقد زاد من الحاجة إلى هذا الاتجاه خفض ساعات العمل واتساع وقت الفراغ.

يواكب الاهتمام بتعليم الكبار في الاتحاد السوفيتي سابقا اهتمام مماثل بالبحوث في مجال تعليم الكبار، فالنظرة إلى تعليم الكبار هناك تتضمن انه فرع مثل القانون أو الطب أو الهندسة من فروع المعرفة التطبيقية، وهدفه التغيير في عادات واتجاهات الناس، وتحسين طرق وأساليب الأعمال والمساعدة على حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية العاجلة.

ومن هنا تظهر الدعوة إلى اجراء البحوث التطبيقية والعملية بدلا من البحوث العلمية البحتة.

هذه النظرة المعمول بها في الاتحاد السوفيتي سابقا تعتبر ان الهدف الأساسي للبحوث هو تحسين كفاءة البرامج التي تقدم للكبار، ويستخدم معهد بحوث تعليم الكبار الذي انشىء أساسا في لينىنجراد عام 1961 مائة باحث يمثلون مجموعة كبيرة من فروع العلم. وتضم مكتبة بها مائتي ألف مجلد. ويقوم ببحث ظواهر تعليم الكبار من كافة وجوهها، كما يستخدم أيضا أساليب

البحث التطبيقي والعملي في برامج تعليم الكبار كوسيلة للمتابعة التجريبية للبرامج الميدانية الكفيلة بالقضاء عليها. وهذا لا يعني عدم تشجيع البحوث البحتة، بل يعني أنه يجب على الباحثين أن يقاوموا الاتجاه إلى الاعتقاد بأن المعرفة المستقاة من طرق البحث العلمية الكلاسيكية هي وحدها ذات القيمة. اذ يمكن أن تتم بحوث مفيدة وقيمة على شكل تقصي الحقائق أو استخدام الأدوات البسيطة لفهم مزايا البرامج القصيرة... الخ.. وعلى أي حال فانهم يؤمنون بأن أي محاولة تبذل على أي مستوى لاختبار الفروض العلمية أو تصنيف المعرفة والخبرة، تستحق الاعتراف بها باعتبارها اسهاما في البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار والتجديد فيه.

5 ـ يوغسلافيا سابقا :

من الجهود الرائدة في مجال نماذج التجديد في تعليم الكبار انشاء الجامعات العمالية، ورغم انها أقيمت في أعقاب الحرب العالمية الثانية مباشرة فانها لم تحظ حتى الآن بالاعتراف الدولي الذي تستحقه.

وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة لقرار أصدرته الحكومة بلا مركزية السلطة السياسية واقامة ادارة العمال للمصانع. وقد تم التوسع فيها بين عام 1952 و 1954 وهي تواصل التضاعف حتى أصبح عددها الآن ما يقرب من 500 جامعة عمالية.

وقد تقرر اقامة هذه الجامعات كمراكز لتعليم الكبار حيثما أمكن ذلك داخل المصانع أو في المناطق الصناعية التي يشرف عليها العمال أنفسهم إلى حد كبير لتقوم بتنظيم مجموعة من الدورات الدراسية الموجهة للتدريب المهني والتثقيف والاستفادة بعدد كبير من طرق التدريس.

وفي كل عام يحضر آلاف الكبار الدورات الدراسية التي تقدمها هذه الجامعات التي لا يدفعون مصاريف لها على شرط أن يتابعوا الدراسة خلال ساعات العمل. وتتراوح هذه الدورات الدراسية بين التعليم الأساسي وبين الحصول على درجة علمية. ويتقرر محتوى هذه الدورات عن طريق تشخيص حاجات كل دارس والمهارات الوظيفية التي تحتاجها الصناعة التابع لها.

وهكذا يختلف شكل موضوع الدراسة من جامعة لجامعة أخرى. وبجانب الدورات التي تقدمها في التدريب المهني، تتيح هذه الجامعات للعمال نطاقا كاملا من الدراسات الأكاديمية العامة.

ثانيا ـ في الدول النامية :

لم يحدث مطلقا ـ قبل مؤتمر طوكيو ـ ان أصبح الشعور بالاهتمام بالكبار وتعليم الكبار

على هذا القدر من العمق الذي تمثل في تلك التوصية التي نصت : « لا ينبغي حرمان أي مجموعات أو أفراد في المجتمع من الالتحاق بتعليم الكبار، كما ينبغي أن يكون الاشتراك فيه على أوسع قاعدة ممكنة، وهذا يتطلب ضرورة ازالة الحواجز التي تقف في وجه الالتحاق به، وان تدرس الحوافز التي تدفع الكبار إلى التعلم بعناية، كما يجب الاشارة بوجه خاص إلى أن الكثيرين من الكبار يفتقرون إلى الوقت والمواد التي تمكنهم من المشاركة في التعليم. وعلى ذلك ينبغي ضمان منح الاجازة الدراسية بأجر، والاعفاء من العمل النهاري، والتأمين ضد البطالة عن طريق وضع التشريعات المناسبة، وينبغي أن يحصل العمال المتطلعون على حق التدريب المهني وحق الحصول على أجر أثناء التدريب، كما يجب تشجيع التعليم العالي والثقافة النقابية والتعاونية ».

ومن ناحية أخرى فقد أشار مؤتمر طوكيو إلى ان الهدف الرئيسي لحركة تعليم الكبار في الدول النامية خلال السبعينيات يكون «**الوفاء بالحاجات التعليمية للمجموعات المحرومة في مجتمعات كثيرة، ومن بين هؤلاء أشار بوجه خاص إلى الشباب المعطل، والمتسربين من المدارس، وسكان الريف، والعمال المهاجرون، والمسنين والعاطلين، وانه غالبا ما يواجه الفتيات والنساء داخل هذه المجموعات حرمان أكبر**».

والواقع انه بعد مؤتمر طوكيو بدأ الاهتمام يتزايد بتعليم الكبار في الدول النامية، وبدأت حركة التجديد في الأنماط والنماذج التي تميز تعليم الكبار في هذه الدول، وسنعرض في اطار ذلك لبعض نماذج التجديد في تنزانيا، وكوبا، وفنزويلا.

1 ـ تـنـزانـيـا :

تعتبر جمهورية تنزانيا المتحدة (**مدرسة المجتمع**) (Community School) هي لب النظام التعليمي برمته. ومدرسة المجتمع المحلي ليست مفهوما جديدا ولكن الجديد والمثير هو التوسع العام الذي حدث فيها في بلاد عديدة.

ورغم احتمال وجود مدرسة المجتمع المحلي في المراكز السكانية الكبيرة إلا انها تقام أساسا في معظم الحالات في المدن الصغيرة المحدودة المساحة خاصة في المناطق الريفية. ويشتمل بعضها على مدارس لكل الأعمار، والبعض الآخر على المدارس العليا فقط.

والمبادىء الأساسية التي تحدد أسلوب ممارسة مدرسة المجتمع المحلي لعملها هي انه ينبغي أن تنتمي هذه المدرسة إلى المجتمع الموجودة وسطه، وان يتفاعل الاثنان معا، وان تكون هذه المدرسة المركز البؤري لمشكلات هذا المجتمع، وان تظل مفتوحة في المساء، والعطلات الأسبوعية، وخلال الاجازات، وأن يعتبر الكبير استخدام مرافق هذه المدرسة أمرا طبيعيا طوال حياته.

والواقع ان هذه المبادىء تفترض مقدما ان المدرسة ستكون مفتوحة أمام الكبار بالنهار، وان الأطفال وكذا الكبار سوف يستخدمون مرافقها بعد ساعات الدراسة العادية، كما يفترض مسبقا، أيضا، انه بخلاف حضور حصص التعليم النظامي يستطيع المستفيدون الكبار القيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وترفيهية، وينبغي أن تزود المدرسة بمكتبة، وحمام سباحة، وعيادة، ودار حضانة.

وبالاضافة إلى صلة مدرسة المجتمع بمبدأ التعليم مدى الحياة، فانه يمكن اعتبارها أفضل مؤسسات تعليم الكبار من خمس نواح :

أ ـ انها اقتصادية لأنها تضمن تحقيق أقصى استغلال ممكن للامكانيات القائمة طوال اليوم وخلال العطلات الأسبوعية.

ب ـ انها تحطم أو على الأقل في طريقها إلى تحطيم الاحساس بالاغتراب عن المدارس، وهو ما يؤثر على كثير من الكبار.

ج ـ انها تسهل عملية الانتقال من الأنشطة المدرسة إلى أنشطة الشباب، ومن أنشطة الشباب إلى أنشطة الكبار.

د ـ انها تقدم محيطا طبيعيا يتم في داخله تعليم جمع مختلف من الكبار معا، بأدنى قدر من التوتر.

هـ ـ تهيء المجتمع المحلي للحكم الذاتي والسيطرة على موارده المالية.

2 ـ كـــوبـــا :

من مظاهر التجديد في تعليم الكبار ما حدث في كوبا بعد القضاء على الأمية فيها خلال عام واحد، حيث بدأت حركة نسائية قوية تهتم بالتعليم وتسمى « **حركة الأمهات لخدمة التعليم** ». هذه الحركة التي تهدف إلى تشجيع تعليم الكبار بصفة عامة ضمت في البداية 434,134 أمّا. انتظمن في 15,948 فرقة تشرف على حضور الدارسين ومواظبتهم. وتعمل على مكافحة التسرب من المدارس، وتساعد الدارسين في دروسهم فرادى أو جماعات، وتشجع المعلمين على التدريس بأسلوب خلاق. كما تساهم في مختلف الأنشطة الثقافية والسياسية للمراكز التعليمية القريبة من بيوت أعضائها. فضلا عن انها تشارك في العديد من الأنشطة المتصلة بعملية التربية. كما تعمل هذه الحركة على جميع مستويات التعليم. وتقدم عطاء قيما للمدارس بتقويتها بشبكة الأجهزة التي تؤلف همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع.

وقد تطلب الأخذ بمبدأ التجديد في تعليم الكبار في كوبا، التخلي عن البنى التقليدية الموروثة في ميدان التربية والبحث عن أساليب جديدة تلائم المجتمع الجديد الذي تبنيه كوبا،

ويستجيب إلى حاجاته المختلفة، مع مراعاة ظروف كوبا المحلية الخاصة، والانتفاع من تجارب التربية في العالم، وقد نظمت في كوبا تجارب تربوية عديدة في مجال التجديد في تعليم الكبار، أهمها تجارب التربية غير النظامية التي وفرت لها فرص النجاح، وأقيمت على أسس نظرية وعملية متينة، وانطلقت من تحديد واضح صريح للأهداف المنشودة. إذ يدرك المسؤولون في كوبا ان من الخطأ قصر التربية على ما يجري في مؤسساتها الرسمية، فالتعليم التقليدي النمطي سينقلب بشكل تدريجي إلى تربية أقوى بكثير من كل ما عهدته البشرية حتى الآن، تربية أكثر شمولا وأعظم مردودا، أي إلى التربية المستمرة التي تدعو إلى اعادة النظر في البرامج التربوية التقليدية أو إلى تشجيع ودعم التجارب التربوية التي لا تنحصر في نطاق البرامج الثقافية فقط.

ومن بين ما قدمته كوبا في مجال التجديد في تعليم الكبار ما أطلق عليه مجموعات الثقافية الشعبية، وهي مجموعات تنتشر انتشارا كبيرا في كوبا، وقد تولدت فيه الحاجة إلى شحذ الحاجات الفكرية للمربين الكوبيين وارضاء هذه الحاجات، وإلى تشجيع التعلم الذاتي، وجعل مجموعة الثقافة الشعبية أداة لتطوير المجتمع الكوبي. وتهتم المجموعة بالقضايا التربوية المختلفة، وبإجراء التجارب والأبحاث وتنظيم المحاضرات، ويشترط في كل مظاهر النشاط هذه اسهام جميع المشاركين فيها في مناقشاتها وأعمالها. والمبدأ الأساسي لهذه اللقاءات هو « ان يعلم كل مشترك زميله وان يتعلم منه »، وهو مبدأ حيوي لكل بلد يريد ان يكسر طوق التخلف.

والواقع ان التجديد في تعليم الكبار في كوبا في الوقت الحاضر انما يتميز باتجاهه نحو تحقيق قدر أكبر من الوظيفية بحيث يتطور ليصبح محاولة التصدي لمشكلة المستوى التعليمي المنخفض لجماهير الكبار ليصبح من الخدمات الهامة التي تقدم للمواطنين لتضمن رفع المستوى الثقافي العام لهم وخاصة بين العمال الذين يمارسون ويحتاجون إلى رفع مستوياتهم الفنية.

وقد أدى ذلك كله إلى تطوير النظام بحيث انتقل من المرحلة التكنيكية التي اقتصرت على رفع المستوى التعليمي المنخفض لجماهير العاملين إلى مرحلة استراتيجية أكثر أهمية تستند على « تقديم فرص تعليمية أعلى باستكمال الدراسة في دورات دراسية ثم الالتحاق بكليات العمال والفلاحين ومدارس اللغات وغيرها، تلك التي سهلت وصول الطبقة العاملة في كوبا نساء ورجالا، فلاحين وعمال، إلى الدراسات الجامعية ».

ويمثل تعليم الكبار في كوبا في الوقت الحاضر ركنا أساسيا لترقية ورفع مستوى العاملين الذين يساهمون في بناء المجتمع الكوبي، ويلعب دورا رئيسيا في هذه الحركة المنظمات الشعبية وعلى رأسها النقابات العمالية التي تساند مساندة قوية حركة تعليم الكبار في كوبا. وبفضل هذه الجهود، تم تحقيق قدر عظيم من النجاح وذلك فيما يتعلق بتثبيت دعائم نظام تعليم

الكبار، واستمراره عن طريق توفير المعلمين والحد من نسبة التسرب والاحجام وزيادة فرص النجاح في المناطق الريفية والحضرية.

3 ـ فنـزويـــلا :

يمكن اعتبار الكليات المفتوحة في اطار ما يسمى **نظام التعليم عن بعد** (Distance Learning System) بمثابة أحد الحلول الناجعة في مجال التجديد التربوي في اطار التعليم غير النظامي (تعليم الكبار)، كما حدث في فنزويلا التي شهدت من عام 1977 مولد الجامعة الوطنية المفتوحة.

وتوجه برامج هذه الجامعة إلى طلاب التعليم الثانوي وإلى الراشدين الكبار الذين يرغبون في متابعة تعليمهم، وكذا إلى رجال القوات المسلحة. أما المناهج فهي مناظرة للمناهج التقليدية التي تقدم في المدارس والجامعات ولكنها تتميز بالتركيز على العلوم والتكنولجيا والبداغوجيا. وروعي في نية البرامج أن تتضمن مقررات تمهيدية، ودراسات عامة، وأخرى متخصصة. ويتكون منهج كل مادة من المواد من عدد من الموديلات، (Modules) الخاصة بالتعلم الذاتي، ويساندها البرامج الاذاعية المرئية والمسموعة. ويتولى ادارة كل كلية من كليات هذه الجامعة المفتوحة مجلس ادارة تعاونه وحدة ادارية.

ومن ناحية ثانية فقد خطت حكومة فنزويلا خطوة جريئة. بل وضربت المثل بما يمكن أن يقدمه القرار السياسي من أجل التعليم وتحديات المستقبل في عالم متغير باستمرار ويحتاج إلى أساليب جديدة في مواجهة التعليم خاصة عند الكبار، مما يحفز حكومات دول العالم ان تفعل مثله، لاثارة الوعي والاهتمام بين عدد أكبر من سكان الأرض حول معضلة التعلم، وان تجد السبيل إلى حلها. **فقد قررت حكومة فنزويلا عام 1976 ان تعين في الحكومة وزير دولة لانماء الذكاء البشري « وهو الدكتور لويس البرتو شادو الذي ألف كتابا بعنوان « ثورة الذكاء »** أو حق الفرد في أن يكون ذكيا (من خلال فرض التعليم وخاصة تعليم الكبار بالطبع). وبهذه المبادرة خطت فنزويلا خطوة كبيرة في سبيل تطبيق المبادىء التي جاءت في تقرير نادي روما الدولي عن التعلم وتحديات المستقبل.

نماذج وخبرات من الدول العربية :

ان تعليم الكبار، في الغرب، حديث العهد، من مبتدعات القرن التاسع عشر، أما « تراثنا الاسلامي العربي، فقد دعا إليه في كل مقوماته، في وضوح ودقة، حيث أصبح التعليم ـ قبل تقريره حقا سياسيا، في الأزمنة الحديثة ـ واجبا طلبه على المسلمين. ثم جعل الاسلام التعليم مساويا للحرية الانسانية بحيث ان الأسرى، يفتدون حريتهم بتعليم المسلمين. وقد ألغى الاسلام البعد الزماني بالنسبة إلى التعليم، فمد مساحته على مدى الحياة، بحيث يطلب من المهد إلى اللحد. وطوى له البعد المكاني، فدعا إلى طلبه في أي مكان. وأخضعه للتغييرات

التاريخية الاجتماعية، فنبه إلى التغير الذي ينبغي أن يكون في تعليم كل جيل، بما يناسبه من المعرفة والمهارة، ذلك « أنهم خلقوا لزمان غير زمانكم ». وهكذا ربى محمد صحابته وقومه، وزودهم بقيم جديدة لنشر الدين والعلم، وعلى تلك الأسس القويمة أنشأ أطفالهم. وقد نهج الخلفاء الراشدون والصحابة هذا النهج وحثوا على طلب العلم ورفعوا منزلة العلماء. فكان ذلك دافعا قويا لتعلق الانسان بالعلم والسعي إليه، فأصبح الراشد مسؤولا عن تربية نفسه، كما ان ولي الأمر مسؤول عن تربية ولده حتى يبلغ رشده. يرى القابسي : « ان الوالد مكلف بتعليم ابنه القرآة والصلاة لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه. فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبناءه فعليه أن يرسلهم إلى الكتاب لتلقي العلم بالأجر، فاذا لم يكن الوالد قادرا على نفقة التعليم فاقرباؤه مكلفون بذلك. فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم فالمحسنون مرغبون في ذلك أو معلم الكتاب يعلم الفقير احتسابا أو من بيت المال.

ونحن إذا أردنا أن نرصد ـ تاريخيا ـ بعض النماذج التي بذلت في سبيل تقديم برامج تعليم الكبار في المنطقة العربية وموقع الجامعات العربية في هذا الاطار، فإننا يمكن أن نجد أمثلة على ذلك في بعض الدول العربية وخاصة مصر والسودان. وسنعرض في الصفحات التالية بعض النماذج التي بذلت في تعليم الكبار في مستوى الدراسات الجامعية. وسنبدأ بجمهورية مصر العربية ويتلوها جمهورية السودان.

أولا ـ جمهورية مصر العربية :

1 ـ الأزهر وبرامج تعليم الكبار :

وبداية فاننا نتفق مع الرأي القائل بأن مصطلح التعليم الجامعي للكبار يتضمن ما يطلق عليه الدراسات الاضافية. لذا فاننا نؤيد ذلك الرأي الذي ذكر أن الأزهر وهو واحد من أهم معاهد العلم العالية في تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لا يزال حتى اليوم يقدم برامج اضافية واسعة تتضمن ما يلي :

1 ـ يداوم قسم الوعظ والارشاد منذ سنوات عدة على ارسال الخطباء والوعاظ في أنحاء مصر لتوعية الناس في مناطق الحضر والريف في دينهم ولتقوية معتقداتهم الروحية وللتحدث إليهم في شأن تربية أولادهم وفقا للعقيدة الاسلامية. كما استحدثت في السنوات الأخيرة برامج خاصة للنساء. ويشترك في هذا البرنامج وعاظ وخطباء على أساس العمل كل الوقت.

2 ـ تعقد فصول غير نظامية على مدار السنة للكبار الذين يرغبون في الاستزادة من المعارف الدينية. وهذه الفصول تعقد في الأزهر نفسه وفي المساجد المجاورة له أو المعاهد الاسلامية التي يرعاها الأزهر.

3 ـ هناك برامج مستمرة من البعوث تتوجه سنويا إلى كل ركن في العالم الاسلامي تقريبا. وعلى رأس هذه البعثات التي تستغرق في العادة حوالي شهر، رجال ممتازون، وفي أثناء اقامتهم يلقون محاضرات عامة ويعقدون دورات تعليمية كما يقدمون معلومات عامة وارشادات عن الاسلام.

4 ـ يصدر الأزهر صحيفة (بدأها في عام 1930) تنشر فيها مقالات عن الاسلام وعن موضوعات تتصل بحياة الفرد المسلم. وتتدرج هذه المقالات من الشريعة الاسلامية إلى العلوم الطبيعية. وتصدر الصحيفة باللغة العربية مع مقالات خاصة باللغة الانجليزية لفائدة المسلمين المتكلمين بالانجليزية.

5 ـ تتضمن الخدمات الانسانية الأخرى التي يقوم بها الأزهر : ـ

أ ـ ما يقوم به قسم التفتيش الذي يتولى فحص نصوص القرآن والنصوص الاسلامية والعربية كذلك.

ب ـ ما تقوم به لجنة الفتوى، وهي هيئة استشارية تقوم بتفسيرات شرعية وتصدر قرارات في الأمور ذات الشأن بالنسبة للعالم الاسلامي.

وهكذا يمكن أن نرى أن الأزهر ـ وليد الحضارة العربية الاسلامية ـ واحدا من أقدم وأعظم برامج الدراسات الاضافية في العالم. ويمكن بذلك أن يؤخذ الأزهر كمثال ممتاز للطريقة التي يجب أن تستجيب لها الجامعة في المنطقة العربية لاحتياجات المجتمعات العربية.

2 ـ الجامعة الشعبية وبرامج تدريب الكبار :

ومن ناحية ثانية يمكن أن نشير إلى بعض الفرص التربوية الأخرى التي أتيحت للكبار في مصر متمثلة في الجامعة الشعبية. فيذكر أحد الثقاة في هذا الموضوع انه في صيف عام 1945 أعدت الادارة العامة للثقافة بوزارة المعارف المصرية تقريرا عرضت فيه بعض ما ينبغي أن تتخذه الادارة من وسائل لنشر الثقافة بين الشعوب. وكان من ضمن المقترحات التي قدمتها الادارة لتحقيق ذلك انشاء مؤسسات شعبية مفتوحة للراغبين في الاستزادة من الثقافة والمعرفة من بين طبقات الشعب. على أن ـ تكون هذه المؤسسات متحررة من قيود السن واشتراط المؤهلات. وقد صدر القرار الوزاري عام 1945 بانشاء جامعة شعبية بمدينة القاهرة. وقد الحقت هذه الجامعة في أول أمرها بالادارة العامة للثقافة. ثم صدر قرار وزاري عام 1946 والذي على أساسه صارت الجامعة مستقلة ولها مجلس ادارتها الخاص بها.

ولم تكن هذه الجامعة تمنح درجات علمية، ولكنها كانت تقدم برامج دراسية في المجالات السياسية والتاريخية والأدبية والعلمية والتجارية، والزراعية والصناعية، والاجتماعية والدينية والطبية والنسوية والفنية. ومحتوى كل برنامج يتوقف على مستوى الذين يطلبونه. وقد أعطى

مجلس الادارة الحق في انشاء شعب أخرى. أما الطلاب الذين كانوا يقبلون بالجامعة فقد كانوا من الذين يجيدون القراءة والكتابة من الجنسين، وممن تزيد سنهم على ستة عشرة عاما. وكانت الدراسة مسائية ولكن كانت هناك بعض صفوف دراسة نظمت في الصباح لبعض السيدات اللاتي لا يعملن. اما المصروفات التي كان يدفعها الطلاب فقد كانت في الواقع إسمية، إذ لم يكن الطالب يدفع غير عشرين قرشا نظير تسجيله للدراسة. ولم تكن لهذه الجامعة هيئة تدريس ثابتة ولكنها كانت تنتدب من تحتاج إليهم في تنفيذ برامجها من مدرسي الجامعات والمعاهد والمدارس ومن رجال الصحافة وغيرهم. ويظهر ان الجامعة الشعبية قد استطاعت منذ بدء العمل بها أن تجتذب أعدادا كبيرة من الراغبين في الاستزادة من المعرفة. كما ان الجامعة افتتحت لها فرعا في مدينة الاسكندرية. وفي عام 1948 وأمام النجاح الذي حققته الجامعة الشعبية في اجتذاب الطلاب اعاد وزير المعارف العمومية تنظيم الجامعة بطريقة تدعم وجودها كمؤسسة لتعليم الكبار، فاستصدر مرسوما بانشاء مؤسسة الثقافة الشعبية ـ وهو الاسم الذي حل محل الجامعة الشعبية ـ ويكون مقرها مدينة القاهرة. والحقيقة ان هذه الخطوة في عام 1948 كانت تعكس اهتمام الوزارة بهذه المؤسسة وتعليم الكبار. وكان مرسوم انشاء المؤسسة حريصا على أن ينص في احدى مواده على أن المؤسسة تقوم، إلى جانب الدراسة في شعبها المختلفة، بتنظيم محاضرات عامة يلقيها الممتازون في الفروع المختلفة.

والحقيقة ان هذه المؤسسة كانت حافلة بالنشاط واستطاعت أن تعمل الكثير في مجال تنظيم الحفلات والمعسكرات الثقافية والرحلات وتقديم المحاضرات العامة. وقد اتسعت مجالات الدراسة بمعاهد المؤسسة ومراكزها التي انشئت في مختلف المدن حتى صارت فيها عشرون شعبة دراسية، وفي كل شعبة برامج مختلفة في مستواها، وفي كثير من الشعب أكثر من فرع أو عدة أفرع يختار الطالب واحدا منها. وكان بعض فروع الدراسة من النوع الذي يتطلب تدريسا عمليا، قامت المؤسسة بتوفير وسائله. وكان الضغط على الالتحاق بمعاهد المؤسسة ومراكزها شديدا. ويظهر ان الميزانية المحدودة لهذه المؤسسة عاقتها عن أن تمد خدماتها إلى الريف المصري، فهي في الواقع بقيت قاصرة على المدن الكبيرة.

ومن الملاحظ ان التزايد في عدد الاناث اللاتي التحقن بها من الأمور التي تجذب الانتباه، ولعل المرونة التي اتسمت بها هذه المؤسسة كانت عاملا رئيسيا في نجاحها. فهي كانت تقدم للجماهير ما يريدونه وفي حدود المستوى الذي يناسبهم. وكان نشاط المؤسسة قائما على تحقيق رغبات الجماهير أكثر مما كان قائما على تصور السلطات. وكانت مؤسسة الثقافة الشعبية بذلك أنجح مشروع قدمته السلطات التربوية المصرية في تاريخها من أجل تعليم الكبار.

3 ـ الثقافة الجماهيرية وبرامج تعليم الكبار :

وهناك نموذج ثالث في مصر قدم برامج في مجال تعليم الكبار أقرب ما تكون إلى برامج

الخدمة العامة في الجامعات. فهناك ادارة الثقافة العامة ـ في اطار الثقافة الجماهيرية التي تتبع وزارة الثقافة بجمهورية مصر العربية وهي مرفق من المرافق المستحدثة في المجتمع العربي. ولا تتجاوز فترة وجودها كعنصر مؤثر مدة خمسة عشرة عاما. وهي تؤدي دورا هاما كاداة من أدوات تعليم الكبار والتعليم لمستمر وتحقيق التنمية.

وتختص ادارة الثقافة العامة بتنظيم فصول للخدمات هدفها الاسهام في التعليم المستمر في صيغة تقرب من صيغة التعليم المدرسي وإن كانت لا تتطابق معه في مكوناته التنفيذية، وذلك بفتح فصول للخدمات للراغبين من رواد قصور وبيوت الثقافة في تلقي دراسات حرة (تشابه برامج الخدمة العامة في الجامعات) في المجالات التالية :

(اللغات (الانجليزية، الفرنسية، الالمانية، الايطالية، العبرية) ـ التفصيل والخياطة ـ التطريز وأشغال الابرة ـ التدبير المنزلي ـ الآلة الكاتبة ـ الاختزال والسكرتارية ـ اللاسلكي والالكترونات ـ الكهرباء ـ الميكانيكا ـ التصوير الضوئي ـ التصوير السينمائي ـ الخزف ـ السجاد ـ التعطيم بالصدف ـ الحفر على الخشب ـ تجليد الكتب.

وتكشف هذه القائمة من الدراسات الحرة التي تنظمها الثقافة الجماهيرية انها تندرج في اطار التعليم المستمر، وانها ترتبط بحاجات الكبار، وأهميتها في تحقيق مشاركتهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والفكرية. وإلى جانب ما تقدمه ادارة الثقافة من هذه البرامج فانها تتيح الفرصة لدراسات حرة أمام الكبار في المجالات التالية :

الفنون ـ الموسيقى ـ التمثيل ـ الرسم ـ التصوير الزيتي ـ النحت ـ الشعر ـ القصة ـ فن الكتابة والنشر.

4 ـ الجامعات وبرامج الخدمة العامة :

والجامعة مؤسسة انشأها المجتمع مما يحتم عليها مواجهة مسؤوليات ثلاث :

1 ـ التعليم والتدريب لمواجهة احتياجات المجتمع من قيادات في ميادين التخصص المختلفة.

2 ـ البحث العلمي الذي يهدف إلى تجميع التراث العلمي وتسجيله.

3 ـ البحوث الخلاقة التي تستهدف المساهمة في حل مشاكل المجتمع ودفع عجلة الانتاج وتحقيق الكفاية الاقتصادية والاجتماعية.

وقد أصبح لزاما على الجامعات في الدول النامية في الوقت الحاضر المساهمة في تحقيق برامج التنمية الاقتصادية والتصنيع مما يفرض عليها التزامات جديدة، وأن تقوم بمهمة رابعة ربما كانت تدخل في مضمون المهام الثلاث السابقة وهي الخدمة العامة، ذلك لأن الخدمات

التي تقدمها جامعة حديثة يجب ألا تقتصر على اعداد عدد قليل من الطلبة للحصول على درجات جامعية لأن الجامعة تدين بالكثير إلى المجتمع بوجه عام. وأن تكون امكانيات الجامعة متوفرة للشعب، وأن تضع كافة امكانياتها في مجابهة احتياجات الدولة والمجتمع وأن تواجه احتياجات أفراده وهيئاته.

فإذا ما ألقينا نظرة تحليلية على واقع برامج الخدمة العامة في الجامعات المصرية فاننا نجد أن هذه البرامج خارج النظام الأساسي للدراسة الجامعية. وتقدمه بعض الجامعات على شكل سلاسل من المحاضرات الثقافية العامة. أو على شكل مقررات منظمة في الميادين أو الموضوعات التي تهم فئات معينة من المتعلمين بقصد مساعدة هذه الفئات على استيعاب التطورات العلمية والاجتماعية الجديدة، وبقصد تمكينهم من اكتساب معلومات ومهارات جديدة، أو الارتفاع بمستوى مهاراتهم ومعلوماتهم السابقة. وقد جاء في احدى الدراسات أنه : « بالرغم من الاقبال الذي يلقاه هذا النوع من البرامج فانه لايزال محدود الأثر، وذلك لقلة عدد الجامعات التي تهتم بتقديمه من ناحية ولضيق مجالات الدراسة في البرنامج نفسه من ناحية أخرى ».

وقد كان للتجربة الرائدة، التي تبناها قسم الخدمة العامة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، ادراكا منه للدور الهام الذي يمكن أن تقوم به الجامعة لخدمة المجتمع بأفراده ومؤسساته ـ والذي كان ينتظر أن تقوم به الجامعات في مصر وهي قادرة على القيام به بدرجة عالية من الكفاءة بحكم ما تضمه من كفايات وخبرات عالية ـ ما شجع جامعات عين شمس والقاهرة وغيرها من جامعات مصر على تبني الفكرة، وخطت كل منها خطوات واسعة بانشاء أقسام للخدمة العامة لها وتدعيمها لتضيف إلى جهودها المستمرة في خدمة المجتمع نوعا جديدا من الخدمات ثبت بالتجربة الرائدة التي بدأتها الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن المجتمع كان في حاجة إليها بالفعل من أجل تعليم الكبار.

أما إذا أردنا أن نعرض لبرامج الخدمة العامة التي تقدمها جامعات عين شمس والقاهرة وغيرها فانها تتركز أساسا في تقديم دراسات حرة مسائية للكبار في اللغات (انجليزي ـ فرنسي ـ ألماني ـ عبري) وفي تربية الدواجن، وفي التفصيل، وفي مستحضرات التجميل.. الخ.

كما أنها تنظم أيضا دراسات في اللغات لطلبة الثانوية العامة تشمل اللغة الانجليزية في المستوى الرفيع. واللغة الفرنسية كلغة ثانية في مقرر الدراسة. أما برامج الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة الأمريكية بالقاهرة، فمن المعروف ان قسم الخدمة العلمة التابع للجامعة الأمريكية في القاهرة أنشىء عام 1924. ومنذ ذلك التاريخ وهو يعيش تجارب متعددة في تعليم الكبار حتى أصبح نتيجة لتلك التجارب في مركز يسمح له بالقيام بالأبحاث في مختلف مجالات تعليم الكبار.

وظلت برامج قسم الخدمة العامة قاصرة على المحاضرات العامة وبعض البحوث الميدانية منذ عام 1924 حتى بدأ القسم يقدم مقررات في اللغة الانجليزية عام 1956، وفي السنوات الأخيرة نهج القسم نهجا علميا في تقديم برامجه على أسس حديثة تقوم على فلسفة الخدمة العامة وتعليم الكبار من أجل مجتمع أفضل وأكثر تطورا حيث أجريت دراسات متعددة لتقدير الاحتياجات التعليمية والثقافية للمجتمع التي يمكن أن تواجهها الجامعة الحديثة.

ونتيجة لدراسة شاملة لاحتياجات المجتمع واهتماماته تم وضع وتطبيق البرنامج الحالي للقسم في عام 66-1967 ويخدم عددا كبيرا من الدارسين فضلا عن تدريب العاملين في عدد من الهيئات والمؤسسات بلغت في عام 1969 (18 مؤسسة حكومية) وغيرها من مؤسسات القطاعين العام والخاص.

وكان الاهتمام الرئيسي خلال المرحلة الأولى من تطوير البرنامج الذي يقدمه القسم هو وضع أساس قوي فعال. وتركيز الاهتمام خلال المرحلة الثانية من التطور على التوسع الرأسي أكثر من التوسع الأفقي. واتجه الاهتمام بعد ذلك إلى تقويم وتحسين نوعيته وفاعليته - وليس حجم - الخدمات التي يقدمها القسم وطرق ووسائل التدريس المستخدمة.

وفي ضوء الدراسات والبحوث التي بدأ الاهتمام بها منذ عام 1965 قام القسم بوضع خططه الجديدة وطرق مجالات جديدة متعددة ازداد معها عدد البرامج الدراسية في العام 68-1970 إلى تسعين مقررا Courses في اللغات والترجمة (التحريرية والتتبعية والفورية) وعلوم الاتصال والادارة والسكرتارية والفنون والعلوم الانسانية وغيرها حيث تدرس هذه البرامج باللغة الانجليزية واللغة العربية أو كليهما، وبعضها يدرس على مستويات مختلفة. وتشمل هذه البرامج ما يلي :

1 - اللغات والترجمة :

لغة انجليزية - محادثة انجليزية - لغة فرنسية - لغة ألمانية - لغة إيطالية - لغة اسبانية - ترجمة عربي/انجليزي (تحريرية - تتبعية - فورية).

2 - علوم الاتصال العامة :

نظرية الاتصال - علاقات عامة - نظرية الدعاية والاعلان - الفن الصحفي - القصة - المسرحية.

3 - علوم الادارة :

إدارة عامة - إدارة أعمال.

4 - دراسات السكرتارية :

آلة كاتبة عربي وانجليزي - اختزال عربي وانجليزي - اللغة الانجليزية للمعاملات

الادارية والتجارية ـ مادة السكرتارية عربي وانجليزي ـ الثقافة التجارية ـ العقل الالكتروني وجمع البيانات. هذا وتنقسم دراسات السكرتارية إلى نوعين : دراسات فردية في المقررات السابقة، ودراسات منتظمة لمدة عامين في أحد الأقسام الثلاثة (سكرتارية ـ اختزال وآلة كاتبة ـ محاسبة).

5 ـ المحاسبة :

المحاسبة ـ مسك الدفاتر ـ الضرائب.

6 ـ دراسات اجتماعية ونفسية :

علم نفس ـ الحياة العائلية وتنظيم الأسرة ـ الصحة النفسية للأسرة ـ رعاية الأطفال المعوقين.

7 ـ الفنون الجميلة :

الرسم والتلوين ـ فن الخزف ـ ديكور المسرح ـ فن الدعاية والاعلان ـ فن تنسيق الزهور ـ التزوق الفني والباتيك.

8 ـ خدمات تعليمية للهيئات والمؤسسات :

يقوم القسم بتنظيم برامج دراسية خاصة لموظفي الهيئات والمصالح الحكومية وغير الحكومية يتفق عليها مع ادارة القسم.

وقد شملت هذه الخدمات دراسات خاصة في اللغات، وبرامج تدريبية خاصة لمدرسي اللغة الانجليزية، ودراسات في أعمال السكرتارية، وعلوم الادارة، والمحاسبة، ودراسات في تكوين وتنمية المجتمعات في الأراضي المستصلحة.

يكمل هذه الصورة عن دور الجامعات في مصر في مجال تعليم الكبار ان نذكر أنه للأسف الشديد ـ ما زالت هذه الجامعات لا تهتم الاهتمام الكافي بمجال الدراسات في تعليم الكبار على المستوى الجامعي أو بعد الجامعي. وقد شذت عن ذلك جامعة عين شمس، اذ جاء في اللائحة الداخلية الجديدة في كلية التربية توصية بانشاء شعبة جديدة في تعليم الكبار تتيح الحصول على دبلومات عليا في هذا المجال. ونحن نأمل في ان تنفذ كلية التربية بجامعة عين شمس ما جاء في اللائحة الجديدة إذ يتضمن المشروع نصا بانشاء دبلومات مهنية في التربية مدتها سنة جامعية واحدة في فروع تخصص كثيرة من بينها تخصص تعليم الكبار.

وقد تضمن مشروع اللائحة شروط القيد للدراسة في هذه الدبلومات على أساس :

1 ـ أن يكون الطالب حاصلا على الدبلوم العامة في التربية أو على درجة الليسانس في الآداب والتربية أو على درجة البكالوريوس في العلوم والتربية، أو على درجة معادلة

لأي من هذه الدرجات من معهد علمي آخر معترف به من الجامعة، ويجوز قبول الحاصلين على درجة الليسانس في الآداب أو على درجة البكالوريوس في العلوم اذا التحقوا باحدى شعب المناهج وطرق التدريس.

2 ـ ان يكون الطالب قد اشتغل بمهنة التدريس أو ما يتصل بها من خدمات تربوية مدة لا تقل عن سنتين.

كذلك تضمن مشروع اللائحة فيما يتصل بخطة الدراسة أن يقرر مجلس الكلية بناء على اقتراح مجلس القسم المختص في مواد الدراسة في كل فرع وعدد الساعات المقررة لكل مادة وأوراقها الامتحانية.

ثانيا ـ جمهورية السودان :

توجد في السودان دراسات في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية في نطاق جامعة الخرطوم التي تقوم فيها :

أ ـ شعبة تعليم الكبار.

أما بالنسبة لشعبة تعليم الكبار التي تقوم في كلية التربية في أم درمان فهي تقدم دراسات عليا لخريجي الجامعة في مجال تعليم الكبار للحصول على دبلوم دراسات عليا في تعليم الكبار وعلى درجة الماجستير في تعليم الكبار. والدراسة في هذه الشعبة تشمل الدراسات النظرية والتطبيقية معا. ويشترط للقبول فيها شهادة جامعية وخبرة في أي مجال من مجالات تعليم الكبار. ومدة الدراسة عام جامعي واحد بمعدل 6 أيام في الأسبوع. والدراسة اليومية لمدة ستة ساعات صباحية فقط. وتؤدي الدراسة إلى الحصول على دبلوم تعليم الكبار أو ماجستير في التربية (تعليم كبار). ويلتحق للدراسة بهذا الدبلوم مبعوثون من الوزارات والمؤسسات ذات الصلة بحقل تعليم الكبار بهدف اعداد اطر قيادية متخصصة في وضع وتنفيذ برامج متنوعة في تعليم الكبار.

وقد بدأ هذا الدبلوم بمعهد الدراسات الاضافية بجامعة الخرطوم عام 1973 ثم نقل فيما بعد إلى كلية التربية في أم درمان عام 1975. أما عن معهد الدراسات الاضافية الذي يقوم في جامعة الخرطوم (في جوبا) فيقدم دراسات مختلفة في أغلب مجالات المعرفة بهدف اعداد كوادر مختلفة وتقديم دراسات متنوعة للراغبين. وتمتد هذه الدراسات من مستوى الثانوي العام إلى دراسات عليا بعد الجامعة. والدراسة تجمع بين النواحي النظرية والتطبيقية معا. والدراسة اما لمدة عامة أو دراسة لمدة ستة أشهر أو ثلاثة أشهر في بعض الأحيان. وهي لمدة ستة أيام في الأسبوع بمعدل 6 ساعات يوميا صباحا ومساء. وتؤدي الدراسة إلى الحصول على دبلوم

عال في الرعاية الاجتماعية، وإلى الحصول على دبلوم الدراسات الاضافية حسب التخصصات المختلفة. ويشترط للقبول في الدراسة الحصول على شهادة جامعية أو شهادة الثانوية العامة أو الفنية بالنسبة للدراسة المختصرة.

وبما ان الغرض من الدراسات الاضافية ربط الجامعة بالمجتمع فبالاضافة إلى المقررات المذكورة يقدم المعهد برنامجا في المحاضرات العامة والندوات واستعمال وسائل الاتصال الجماهيرية، كما يقدم مؤتمرا قوميا سنويا.

تعليم الكبار والقيم الانسانية المستحدثة

بقلم :
أ. د. عبد الله عبد الدائم(★)

أولا ـ مدخل تاريخي :

مفهوم تعليم الكبار :

1 ـ لا حاجة إلى القول ان « تعليم الكبار » (أو تربية الكبار) في هذا البحث يشمل أوسع معانيه مدى ومدة، نعني أنه يتناول مختلف الأعمار، بدءا من الشبان الذين يغادرون المدرسة وانتهاء بالكهول والشيوخ.

غير أن ما لا مندوحة من التذكير به هو أن هذا **المفهوم الذي امتد واتسع في نطاقه ومداه** فشمل شتى أشكال التربية غير النظامية Non formal والتربية العفوية العارضة Informal (التي تتم عن طريق شتى وسائل التثقيف والاعلام السائدة في المجتمع) والذي التصق إلى حد بعيد بمفهوم التربية المستمرة طوال العمر، من المهد إلى اللحد، نقول : **ان هذا المفهوم اتسع أيضا في محتواه** ومضمونه وأهدافه، فغدا يشمل ميادين تنتسب إلى أبحاث التنمية الشاملة للمجتمع وإلى القيم الانسانية الأساسية، كالتربية السياسية والكفاح من أجل تقديم المجتمع، وكتعليم التقنيات الزراعية والصناعية والصحية والمهنية بوجه عام، وكالعناية بمبادىء تنظيم النسل، وكايقاظ الوعي السياسي، وكالدرية على ما يتصل بالتربية المدنية وتكوين روح المواطنة، وكتوفير مشاركة المجتمع في شتى شؤونه، وكغرس الروح الديمقراطية ومبادىء حقوق الانسان، وكاشاعة روح التفاهم والتعاون العالمي، الخ... وهكذا كاد تعليم الكبار يحوّل المجتمع كله إلى مدارس بلا جدران، إلى مجتمع متعلم ومعلم في آن واحد كما يقال. وغدا هدفه الأساسي السعي إلى اعداد الأفراد للعمل من أجل بيئتهم ومجتمعهم ومن أجل الانسانية جمعاء، والعمل على صياغتهم صياغة جديدة وفق هذا المطلب.

2 ـ **وقد بلغ تعليم الكبار هذا الشأن سعة ومضمونا وأهدافا على مراحل أملتها الظروف العالمية المتطورة** والأحداث الدولية البارزة والتطور المستمر المتنامي في

(★) خبير تربوي ـ الجمهورية العربية السورية.

الفكر الانساني وفي الحضارة العلمية التقانية بوجه عام، وتجدد التربية ووسائلها وتقنياتها، ولا نغلو اذا قلنا ان كل مرحلة من مراحل التطور العالمي منذ الحرب العالمية الثانية حتى اليوم عرفت جدائد ومستحدثات في تعليم الكبار ملائمة لها. وبوجه خاص كان لظهور الايديولوجيات الكبرى في العالم ولتطورها انعكاسات واضحة على تعليم الكبار مقابلة لها.

تطور ميدان تعليم الكبار من خلال المؤتمرات الدولية الكبرى وتطور اهتمامه بالمبادىء الانسانية :

3 ـ وليس المجال مجال العرض التاريخي للتآخذ والتعانق بين تطور الواقع العالمي والحضارة العالمية والعقائد العالمية من جهة، وبين تطور مفهوم تعليم الكبار ومحتواه وأغراضه من جهة أخرى. ونجد في **المؤتمرات الدولية الكبرى التي تناولت تربية الكبار** اشارات واضحة إلى ذلك الترابط، تغنينا عن التفصيل. ونعني بتلك المؤتمرات الكبرى :

المؤتمر الدولي الأول في (السينور (Elseneur) في الدانمراك (16-25 حزيران/يونيو 1949) وكانت أوروبا يومئذ تضمد جراح الحرب العالمية الثانية ـ **ثم المؤتمر الثاني الذي عقد في (مونريال** (Montréal) بكندا (22-31 آب/أغسطس 1960) وقد كانت الكثير من دول آسيا وافريقيا قد حصلت على استقلالها آنذاك ـ ثم **المؤتمر الدولي الثالث في (طوكيو)** عاصمة اليابان (25 تموز/يوليه ـ 7 آب/اغسطس 1972) وكانت موضوعات العالم والتكنولوجيا موضوعات سائرة على الألسن والأقلام حينئذ ـ ثم **المؤتمر الدولي الرابع الذي عقد في باريس** (19-29 آذار/مارس 1985) وفيه ظهرت المنازع الانسانية لمنظمة اليونسكو على أشدها.

4 ـ وبايجاز شديد، يكاد يكون مخلا، نتحدث عن أهم السمات التي وسمت كل واحد من هذه المؤتمرات الأربعة، لا سيما فيما يتصل بالقيم الانسانية التي تعنينا في بحثنا هذا.

4-1 ـ لقد وجه **مؤتمر (السينور)** جل اهتمامه إلى ضرورة « تكوين مواطنين مستنيرين لمجتمع عالمي ». وتريث عند أهمية العناية بتكوين روح التسامح والتعايش (ولا سيما بين الشرق والغرب اذ ذاك) عن طريق معالجة المشكلات العالمية معالجة موضوعية.

كذلك توقف المؤتمر عند دور تعليم الكبار في « شحذ الروح الديمقراطية الحقة » وفي « تشجيع الحركات التي تحاول أن تولّد ثقافة تضع حدا للتعارض بين ما يسمى بالكتل الجماهيرية وبين ما يسمى بالنخبة ».

وأنكر المؤتمر مظاهر التشويه والعزلة الموروثة من عصر الصناعة، ودعا

المعنيين بتربية الكبار إلى « احياء روح الألفة والتآلف والترابط بين أفراد الجماعة، تلك الروح التي خرّبها انقلاب لحمة المجتمع إلى ذرات متباعدة ».

4-2 ـ أما **مؤتمر (مونريال)** فقد انتقل من مسألة التفاهم بين بنى البشر إلى مسألة توطيد دعائم السلم في العالم. وأدخل المؤتمر إلى ميدان تربية الكبار مسألة هامة، كانت وما تزال وستبقى على رأس القيم الانسانية التي ينبغي أن يعني بها العالم وأن يؤكدها تعليم الكبار، نعني مسألة **المساواة**. وأكد دون جمجمة أن مبدأ المساواة ينبغي أن يكون الشغل الشاغل للثقافة بوجه عام وللتربية سواء كانت للصغار أو الكبار. وأشار إلى ضرورة زوال الفروق بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية.

ومن فضائل هذا المؤتمر أنه تطرق لمشكلة وضع المرأة وأوصى المعنيين بتعليم الكبار « بأن يسهموا في تحقيق المساواة المطلقة في الحقوق بين النساء والرجال في شتى قطاعات الحياة الاجتماعية ».

ولأول مرة في مجال تعليم الكبار، يطالب المؤتمر « بافساح مجال واسع للتفكير في **القيم** المتصلة بوضع الانسان ومصيره » وبخلاص الانسانية.

ومن أهم ما أتى به المؤتمر التأكيد على أن مسألة التنمية ينبغي أن تكون محور الدعوة إلى تعليم الكبار في بلدان العالم الثالث.

وقد لخص المربون المجتمعون في « مونريال » جوهر ما أتوا به من منازع جديدة، حين أعلنوا أن تعليم الكبار ضروري أنى كان، بوصفه عاملا حيويا في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لأي بلد، وبوصفه عملية جوهرية من أجل تطبيق مبادىء « الاعلان العالمي لحقوق الانسان »، وبوصفه الشرط المسبق لتمتين روابط السلم بين دول العالم.

4-3 ـ أما **مؤتمر (طوكيو)** عام 1972 فقد تريث بوجه خاص عند مسألة التوزيع العادل والمتكافىء للخدمات التعليمية في سياسات التربية المتصلة بالكبار، كما عبّر عن حماسة نادرة في الدفاع عن ضرورة الاهتمام بالمستضعفين والمنسيين من العمال والزراع والنساء.

4-4 ـ وأما **مؤتمر (باريس)** عام 1985 فهو يعكس، كما سبق أن قلنا، ذروة عناية منظمة اليونسكو بالقيم الانسانية والخلقية وبمبادىء حقوق الانسان.

فلقد طالب المؤتمر، بزخم نادر، بأن تكون تربية الكبار منبعا فعالا للقيم الانسانية، يساعد الفقراء والمستضعفين والمطرودين من ديارهم بوجه

خاص، وعلى رأس أولئك المستضعفين والمطرودين والمنبوذين اللاجئون الفلسطينيون.

وهكذا جعل المؤتمر على رأس مهمات تربية الكبار الاسهام الفعال في حل مشكلات العالم الكبرى، ومنها : البحث عن سلم دائم ـ التفاهم الدولي ـ حقوق الانسان ـ التنمية الاجتماعية ـ المستوى النوعي للبيئة ـ تحقيق الديمقراطية في التربية وفي المجتمع بشكل عام ـ حماية البيئة.

وقد أحدث مؤتمر باريس حقا جديدا يضاف إلى حقوق الانسان التقليدية كما وردت في « اعلان حقوق الانسان »، ونعني به « حق التعلم ».

القيم الانسانية والتربية بوجه عام :

5 ـ والحق ان القيم الانسانية في مجال تربية الكبار تستقي جذورها من القيم الانسانية، في مجال التربية بوجه عام. لذلك، ومن أجل مزيد من الوضوح، يحسن أن نتحدث بايجاز شديد عن القيم الانسانية على نحو ما دعت إليها المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية بوجه عام، والتي تصدق كما قلنا على تربية الكبار بوجه خاص.

ولعل مما يغنينا عن التنقيب في حصاد عمل المنظمات والمؤسسات الدولية أن نتحدث عن المنظمة الدولية الأم صاحبة الشأن في هذا المجال، نعني منظمة اليونسكو، وعن أبرز ما أكدته من اتجاهات انسانية في ميدان التربية. ولا حاجة إلى القول أن المؤتمرات الأربعة الكبرى في مجال تعليم الكبار التي أتينا على الحديث عنها مؤتمرات دعت إليها منظمة اليونسكو نفسها.

ومن حسن الطالع أننا نجد، وسط جهود منظمة اليونسكو التي تكاد لا تحصى في مجال تأكيد القيم الانسانية في التربية، جهدا فريدا وهاما يكاد يغني عن سواه، ونعني به **الوثيقة الأساسية التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو عام 1974**، والتي وضعتها المنظمة احتفالا بالعيد الثلاثين لنهاية الحرب العالمية الثانية. وقد كان عنوان الوثيقة : « توصية حول التربية من أجل التفاهم والتعاون والتضامن بين الدول والسلم العالمي، وحول التربية المتصلة بحقوق الانسان والحريات الأساسية ».

ولن نلخص كل ما جاء في الوثيقة، وحسبنا منها بعض الصّوى الهادية المتصلة اتصالا وثيقا بموضوع بحثنا.

1-5 ـ تحت عنوان «المبادىء الرائدة» وردت توصيات هامة عديدة منها :

ـ أن على الدول الأعضاء أن تتخذ الاجراءات اللازمة من أجل أن تعمل، في اطار التعلم والاعداد والتكوين، على تعزيز وتنمية الاتجاهات والمواقف النفسية

وأنماط السلوك الصادرة عن الايمان بالمساواة وضرورة التواصل والتعارف بين الشعوب.

- ومنها أن على الدول الأعضاء أن تعمل على أن تصبح مبادىء « الاعلان العالمي لحقوق الانسان » ومبادىء « الاتفاق العالمي حول القضاء على شتى أشكال التفرقة العنصرية » جزءا ملتحما بشخصية كل طفل ومراهق وشاب وكبير.

- ومنها أن على التربية أن تتضمن تحليلا نقديا للعوامل التاريخية والراهنة ـ ذات الطبيعة الاقتصادية والسياسية ـ التي تكمن وراء ضروب التناقض والخلاف والتوتر بين بلدان العالم، وأن تدرس وسائل التغلب على تلك التناقضات التي تشكل عقبة في طريق التفاهم وفي طريق التعاون الدولي الحق وتنمية السلم العالمي.

3-5 ـ وتحت عنوان المشكلات الانسانية الكبرى، وردت توصيات كالآتية :

- التوصية بأن على التربية أن تتجه صوب الغاء العوامل التي تبقي على المشكلات الكبرى التي تمس بقاء النوع البشري ورفاهيته (كعدم المساواة والظلم، والعلاقات العالمية القائمة على استخدام القوة)، وأن تتجه في الوقت نفسه صوب الأخذ بتدابير دولية من شأنها أن تيسر حلّ تلك المشكلات. ومن أجل ذلك لا بد أن تكون التربية بالضرورة متشابكة المناهج متكاملة المواد وأن تعنى، على سبيل المثال، بمسائل كالآتية : تساوي الشعوب جميعها في الحقوق، وحق الشعوب في تقرير مصيرها ـ الحفاظ على السلم، ورفض استخدام العلم والتقنية لأغراض الحرب، وجعلهما في خدمة السلام والتقدم ـ احترام حقوق الانسان ـ النمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية وربطهما بالعدالة الاجتماعية ـ محاربة الاستعمار والاستعمار الجديد ـ مساعدة البلدان النامية ـ محاربة المرض والجوع ـ الكفاح من أجل الوصول إلى مستوى عيش أفضل وإلى مستوى صحي أرقى ـ الحفاظ على الموارد الطبيعية ـ الخ...

تعليم الكبار والأهداف السياسية :

6 ـ وهكذا نجد من خلال استعراضنا للمؤتمرات الأربعة الكبرى في مجال تعليم الكبار ومن خلال استقراء اتجاهات التربية بوجه عام في مجال حقوق الانسان والقيم الانسانية على نحو ما تبدت لنا من خلال تلك النظرة السريعة إلى بعض توصيات الوثيقة الأساسية التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو عام 1974، أن التربية بوجه عام وتربية الكبار بوجه خاص قد تطور مفهومهما ومضمونهما وهدفهما تطورا واضحا، وازدادا يوما بعد يوم لصوقا بالقيم الانسانية وما تحمله من تأكيد على حقوق الانسان. ولعلنا نستخلص في خاتمة المطاف، من استعراضنا للاتجاهات التي أخذها تطور تعليم الكبار

(ومن ورائه التربية بوجه عام) خلال نيف وثلث قرن، حكما أساسيا **وهو أن تعليم الكبار، بوجه خاص شأن ايديولوجي إلى حد بعيد**، وثيق الصلة بالأفكار والعقائد العالمية والقومية السائدة. وهذه الأيديولوجيا التي توجه تعليم الكبار خليط من النزعات العالمية والانسانية والبراجماسية العملية. وهكذا جرى المعنيون بتعليم الكبار على أن يُضمّنوا برامجهم موضوعات كالسلم ونزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الأجناس وبين الاناث والذكور وحماية الضعفاء والمضطهدين في الأرض. كما حرصوا ـ من جانب آخر، في تعليم الكبار والشبان، رجالا ونساء، على تكوينهم تكوينا يجعل منهم أناسا أكفاء في مهنهم وأعمالهم وحياتهم العملية : سواء تم ذلك في ادارتهم لدخولهم، أو في تنظيم انجابهم للأولاد، أو في تربية الدواجن، أو في حل مشكلات حياتهم الاجتماعية ومسائل التواصل فيما بينهم، الخ... على أنهم لا ينسون أيضا أن يعلموهم القراءة والكتابة ان كانوا في حاجة إلى ذلك.

ومعنى هذا كله أن تعليم الكبار شأن سياسي في جوهره، لسياسات الدول وللسياسة العالمية دور أساسي في توجيهه ورسم أولوياته وتحديد مضمونه.

ومعنى هذا بالتالي أن التغير السياسي الكبير الذي حلّ بالعالم بعد انتهاء الحرب الباردة بين المعسكر الغربي والمعسكر الشرقي سابقا، لا بد أن يصيب تعليم الكبار ويغير من معالمه وأولوياته، لا سيما في مجال التفاهم الدولي والتعاون العالمي والقيم الانسانية.

صحيح أن ثمة ثوابت انتهى إليها تعليم الكبار (ومن ورائه التربية بوجه عام) على النطاق العالمي، لا سيما فيما يتصل بحقوق الانسان والديمقراطية والسلم العالمي والتفاهم بين الشعوب والحفاظ على البيئة وتنظيم النسل وسوى تلك مما رأينا عبر حديثنا عن المؤتمرات الدولية وعن حصاد عمل المنظمات الدولية وعلى رأسها منظمة اليونسكو. ولكن تغير بنية النظام العالمي تطرح هذه الثوابت من خلال نور جديد ونظرة جديدة. وهذا كله يقود إلى صلب موضوعنا.

ثانيا ـ أزمة القيم الانسانية في النظام العالمي القائم :

1 ـ لا شك أن ثمة ـ إلى حد بعيد ـ اتفاقا نظريا كما رأينا على المبادىء الانسانية التي ينبغي أن تسود العالم والتي يتوجب بالتالي على التربية بوجه عام وعلى تربية الكبار بشكل خاص بثها وتعزيزها في شتى مجالات نشاطاتها. وليس هنالك من جادل بالأمس أو يجادل اليوم في أهمية المبادىء الانسانية كما وردت في « الاعلان العالمي لحقوق الانسان » وليس هنالك على وجه الخصوص من يماري في ما ورد حول التربية في البند 26 من ذلك الاعلان، ذلك البند الذي نصّ على « أن التربية أن تستهدف التفتح الكامل للشخصية الانسانية »، وأن تعزز احترام حقوق الانسان والحريات الأساسية،

وأن تيسر التفاهم والتسامح والصداقة بين بلدان العالم جميعها وبين الفئات العرقية والدينية كافة، وأن تسهم في تنمية نشاطات الأمم المتحدة الهادفة إلى الحفاظ على السلم».

أبرز القيم الانسانية المستخلصة من حصاد العمل الدولي في مجال تعليم الكبار :

2 ـ واذا نحن أردنا ايجاز **أهم القيم الانسانية** التي نجدها في حصاد المؤتمرات والقرارات والنشاطات التي عنيت بتأكيد هذه القيم في مجال التربية بوجه عام وتربية الكبار بوجه خاص، أمكننا أن نوجه الأنظار إلى المبادىء والاتجاهات والقيم الانسانية الآتية :

- **كل ما يندرج تحت حقوق الانسان**، وعلى رأسها حق الشعوب في تقرير مصيرها وحقها في السيادة على أراضيها، وحقها في الأمن، وحق الأفراد في الحرية والتعلم والمشاركة في الحياة السياسية.

- **كل ما يندرج تحت مبدأ المساواة** وتكافؤ الفرص والقضاء على التفرقة بأنواعها، ومحاربة الهيمنة والتسلط، والعناية بالفئات المحرومة، وتنمية البلدان المتخلفة.

- **كل ما يتعلق بالتفاهم العالمي** والتعاون بين بني البشر ودعم السلام.

- **كل ما يتصل باستخدام العلم والتكنولوجيا من أجل الانسان لا ضده**، ويشمل ذلك فيما يشمل القضاء على الحروب، ومحاربة التلوث بأشكاله المختلفة، وتوجيه وسائل الاعلام والاتصال لمصلحة الانسان، والرقابة على الأبحاث اللصيقة بجوهر الانسان كأبحاث الهندسية الوراثية وسواها من الدراسات البيولوجية.

- **كل ما يتعلق بالمبادىء الخلقية** وأهمها مبدأ العدالة بأشكاله المختلفة، سواء اتصلت بالأفراد أو الجماعات أو بالدول والعلاقات بينها.

- **كل ما يتصل بالتنمية الشاملة** وأشكالها وأدواتها المختلفة وما تفرضه من علاقات التعاون بين الأفراد في المجتمع وبين الدول على تباين مستوياتها في النمو.

أزمة القيم الانسانية في النظام العالمي القائم :

3 ـ ولا حاجة إلى القول أن هذه المبادىء كلها ـ وسواها مما أغفلنا ـ لا تعدو أن تكون قوة معنوية ضاغطة، ولم تجد تطبيقا لها الا لماما وفي مجالات محدودة. يصدق هذا على العالم ذي القطبين قبل سقوط الاتحاد السوفياتي، كما يصدق أكثر على العالم ذي القطب الواحد الذي أعقب الحرب الباردة.

ومن مكرور القول أن نذكر أن العالم الذي أعقب الحرب الباردة ما يزال تائها في بحر لا يعرف منتهاه، وأنه ما يزال يتلمس الطريق نحو نظام عالمي جديد، دون أن يقدم

أي جهد جاد في سبيل ذلك، ودون أن يحاول أربابه أن يضعوا لبنات ولو صغيرة من أجل بناء صرح ذلك النظام المرجو.

بل لا نغلو اذا قلنا **ان العالم بعد انقضاء الحرب الباردة أصبح أكثر بعدا عن المبادىء والقيم الانسانية**، وان الدول الكبرى التي تسيطر عليه، وعلى رأسها الولايات المتحدة، لم تبذل أي جهد صادق في سبيل بناء عالم تسوده مبادىء التفاهم الانساني والتعاون وتقوده قيم الحق والعدالة.

4 ـ وأهم مظاهر ذلك التراجع عن المبادىء الانسانية بعد تداعي الاتحاد السوفياتي ما نشهده من **روح الهيمنة والسيطرة لدى الدول الكبرى**، ولدى الدول العظمى الوحيدة، وما نراه من اتساع الهوة بين الشمال والجنوب سواء فيما يتصل بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية أو فيما يتصل بتضاؤل العون الذي يقدمه الشمال للجنوب، أو في الغطرسة السياسية التي تملي ارادتها على البلدان النامية بوجه خاص وان لم توفر البلدان المتقدمة في كثير من الحالات، أو في تطوير تكنولوجيا الحرب والدمار تطويرا يخلق هوة واسعة بين الغاية والوسيلة، أو في تزايد العدوان الاقتصادي على مختلف بلدان العالم ولا سيما البلدان النامية، ان لم نقل تزايد التخبط الاقتصادي وغلبة قوة المال على أي قوة أخرى.

كذلك من مظاهر التراجع عن المبادىء الانسانية في عالم ما بعد الحرب الباردة **وضع مبدأ « حق الشعوب في تقرير مصيرها » موضع البحث والتساؤل**، وجعله مبدءا نسبيا ظرفيا خاضعا لتقلب الظروف ولمصالح الدول الكبرى التي تتباين من حال إلى حال ومن حين إلى آخر. ومنها **جعل مبدأ الديمقراطية نفسه مبدءا نسبيا** أيضا يصح في حال ولا يصح في أخرى، وما يتبع ذلك من تفرقة في هذا المجال وغيره، تتزايد لدى الدول الكبرى والدولة العظمى يوما بعد يوم، بين تعامل الدول الكبرى مع شؤونها الداخلية وبين تصرفها في علاقاتها الخارجية مع ما عداها من الدول الأخرى.

ومن مظاهر التراجع كذلك عن القيم الانسانية التشكيك في مبدأ حق الدول في السيادة على نفسها، والتساؤل عن مصدر هذا الحق ومستنده. ومنها حساب المواقف السياسية استنادا إلى مبدأ « الكلفة والفائدة »، وانتهاج الطريق السياسي الأكثر نفعا والأقل كلفة (كما في تصلب الولايات المتحدة تجاه الصراع العربي الاسرائيلي، بسبب الكلفة السياسية الحقيقية أو المتخيّلة التي قد تتكبدها). وفي الجملة لعل أبرز مظاهر هذا التراجع عن القيم الانسانية بعد سقوط الاتحاد السوفياتي أن الدول الكبرى والدولة العظمى ورجالاتها وما يزالون يبذلون جهودا كبيرا من أجل تنظيم الحروب بدلا من أن يوجهوا تلك الجهود نحو الاجتناب المسبق للعنف والعوامل المولدة للحرب.

5 ـ والأمر أدهى وأمر ان نحن تجاوزنا المسائل المتصلة بالعلائق بين الدول واتجهنا صوب **الأمور المتصلة بالحياة المباشرة للانسان**. ومن حقنا أن نغفل ذلك ما دام المقياس الحق لأي مبدأ انساني هو في النهاية واقع الحياة اليومية لكل انسان.

وههنا نجد أن ذلك الواقع **المتمثل في حياة كل فرد يزداد سوءا يوما بعد يوم**، حتى في البلدان المتقدمة نفسها، بل حتى في الدول العظمى التي تقود العالم : فهنالك البطالة التي تستشري في البلدان المتقدمة والتي تقابلها ملايين الأفواه الجائعة في البلدان النامية. وهنالك ـ ولا سيما في البلدان المتقدمة ـ آفات التفكك الاجتماعي التي تتجلى في العزلة وتداعي كيان العائلة والافتقار الشديد إلى دفء التواصل وحرارة الألفة والإلآف. وهنالك العلل النفسية التي تستشري والتي تقود إلى الادمان على المخدرات بأنواعها وإلى تعطيل جانب كبير من طاقات المجتمع الحية. وهنالك آلاف الملايين من الناس في شتى أنحاء العالم ممن يكدون وترهقهم مشقات الأعمال القاسية دون أن يمكنهم ذلك كله من الحصول على الحد الأدنى من العيش اللائق بالانسان. وهنالك الملايين الذين يبيتون على الطوى ودون مأوى في البلدان المتقدمة نفسها ولا سيما في الولايات المتحدة.

وهنالك الملايين من ضحايا الجوع أو سوء التغذية أو الأمراض في البلدان النامية بوجه خاص، وحولهم حفنة معدودة ممن يقودون الاقتصاد العالمي عن طريق الشركات المتعددة الجنسية بوجه خاص، ويتبادلون يوميا مليارات الدولارات ويديرونها.

وفوق هذا، بل قبل هذا، هنالك **الشكوك التي تعصف بالأخلاق وبالقيم والايديولوجيات** على مختلف أنماطها، تلك الشكوك التي تؤدي يوما بعد يوم إلى سيطرة الغرائز الانسانية البدائية وما تقود إليه من جرائم وارهاب وجشع ومن شتى ضروب العدوان التي تجعل « الانسان ذئبا على أخيه الانسان » على حد قول « هوبس Hobbes »، والتي تتجلى واضحة في سيطرة عصابات المافيا على مختلف أنواعها، وفي هيمنة القلة القليلة من القابضين على أعنة المال والاقتصاد في العالم، وفي تركيز السلطة والمنافع في أيدي 20 % من سكان المعمورة فقط ممن يمتلكون 80 % من القوة الشرائية في العالم ومن الرأسمالية العالمية، وفي الدعوة إلى ما يطلقون عليه اسم « حرية التعبير الاقتصادي ».

6 ـ وليس المجال مجال تحليل واقع النظام العالمي القائم. وما قمنا به من لمسات رفيقة لا يعدو أن يكون جزءا ضئيلا من مشكلات أهم وأعم. وقد فعلنا ذلك تمهيدا للقصد الأساسي من بحثنا، نعني القيم الانسانية التي ينبغي أن تسود لمواجهة التردي الانساني في العالم ودور تربية الكبار في نشر تلك القيم.

ثالثا ـ القيم الانسانية اللازمة لخلق نظام عالمي جديد ودور تربية الكبار في توليدها ونشرها :

1 ـ من الصعب القول ان ثمة قيما انسانية تستحدث أو في طريقها إلى أن تستحدث في ظل النظام العالمي الذي أعقب سقوط الاتحاد السوفياتي. فما ذاعَ وشاع من قيم انسانية، ذكرنا بعضها، سواء قبل سقوط الاتحاد السوفياتي أو بعده، لا يبقى زيادة لمستزيد. والأمر في نظرنا أمر وضع هذه القيم والمبادىء الانسانية الكبرى موضع التطبيق، وتوطئتها وتوضيحها بحيث تصلح للتطبيق في الحقبة الراهنة والآتية، وإعادة النظر في أولوياتها، وبيان الشروط اللازمة لصيانتها ونموها وازدهارها.

أهمية جلاء مضمون القيم الخلقية من أجل الاتجاه نحو النظام العالمي المرجو :

2 ـ وأول ما يحتاج إلى توضيح وتوطئة في نظرنا القيم الخلقية. فلقد عصفت بهذه القيم رياح الشك. وتحدث الكثيرون عن ضعف جدوى التبشير بالقيم مهما مست، لأن التبشير أو الأمر أصبحا عاجزين عن خلق المواقف اللازمة لمعالجة الواقع الفاسد الا اذا صحبهما أو حل محلهما حوار عقلي يتناول أمهات المشكلات الخلقية التي تواجه الانسان اليوم وينتهي إلى اقتناع مشترك بالمواقف « الخلقية » التي يمكن أن يتم تبنيها في مواجهة أي مشكلة. وهكذا نجد اتجاهات محدثة تتحدث عن « الأخلاق اللازمة لعصر الحضارة التكنولوجية »، وتجعل محورها وجوهرها مبدأ « المسؤولية »، على مختلف أشكالها، على نحو ما نُلفي لدى المفكر الألماني « جونا Hans Jonas[1] ». كما نجد اتجاهات أخرى تنادي « بأخلاق الحوار »، والتي ينادي بها المفكر الألماني « هابرماس Jurgen Habermas[2] » ولا ننسى أن ثمة اتجاهات ومنازع سائدة في أوساط الشباب بوجه خاص في العالم الغربي تنكر وجود الأخلاق والقيم أصلا، وتعتبرهما قيودا من صنع المجتمع. ومن هنا كانت معالجة المسألة الخلقية من أهم الأمور التي ينبغي أن تعبأ الجهود من أجلها. وهي بالتالي من الأمور التي ينبغي أن تتضح لدى المشرفين على تربية الكبار بوجه خاص وعلى الشأن التربوي بوجه عام.

أهمية توضيح مبدأ العدالة :

3 ـ وفي رأينا أن المحور الذي ينبغي أن يدور حوله الحوار في مجال المسألة الخلقية، هو

---

(1) Hans Jonas: Le Principe de Responsabilité. Traduit de l'allemand. Editions du Cerf, Paris; 1992.

(2) Jurgen Habermas: De l'Ethique de la Discussion. Traduit de l'allemand. Editions du Cerf, Paris; 1992.

مبدأ العدالة وما وراءها من مساواة وتكافؤ في الفرص. ولعل جوهر الحقوق الانسانية في النهاية هو الايمان بتساوي بني البشر وبأن الناس سواسية وبأن الشعوب متكافئة في الشأن، لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأبيض على أسود. وقد أفرد المفكر الأمريكي « جون رولز John Rawls » كتابا ضخما للحديث عن « نظرية العدالة[3] ». ويعتبر كتابه هذا أهم كتاب معاصر باللغة الانكليزية حول الفلسفة الأخلاقية والسياسية. ويمثل تحديا لأولئك الذين يعتقدون بأن العدالة الاجتماعية والفعالية الاقتصادية ضدان لا يلتقيان.

وأيا كان الأمر، يظل مبدأ العدالة أعمق المبادىء صلة بالانسان، وأقدرها على احترام منازعه الانسانية وعلى تحقيق ذاته. كما يظل أنجع المبادىء في خلق التلاحم والتراحم والتعاضد بين بني البشر، وفي بناء التعاون الانساني. ذلك أن يعني في خاتمة المطاف احترام الانسان بوصفه انسانا، وعن هذا الاحترام تصدر سائر القيم الخلقية الجديرة بالانسان : كالتعاون، والعمل الجماعي المشترك، والبذل، والايثار والتضحية، والتكافل والتضامن، واحترام القانون والعدل والأحكام، وسواها من القيم التي تعبر عن احترام الانسان للانسان، خليفة الله على الأرض، والنظرة إليه نظرة الشريك والند. بل عن مبدأ العدالة تصدر الديمقراطية الحقة، وتأخذ الحرية كامل معناها ومداها. ولا حاجة إلى القول أن مبدأ العدالة يشمل الأفراد كما يشمل الشعوب. وكما أن الخلل في توفير العدالة لأفراد مجتمع ما يقوض سائر القيم الخلقية بل يقوض وجود ذلك المجتمع، فان الخلل في التعامل العادل مع الشعوب يخلق الاضطراب في النظام العالمي ان لم يولد الحروب والدمار. وصدق من قال منذ القدم : العدل أساس الملك.

أهمية توضيح مبدأ الحق :

4 ـ وعن مبدأ العدالة يشتق **مبدأ الحق**. وهو ـ كمبدأ العدالة ـ مبدأ صادر عن طبيعة الانسان العميقة. فالانسان يرقى إلى انسانيته الحقة عن طريق اجتيازه لمستويات ثلاثة من مقومات بنيانه : مستوى حياته الغريزية المحضة التي يهذبها المجتمع ويشذبها ليرقى بها، ومستوى طبيعته الاجتماعية التي يتلقاها من الارث الاجتماعي من حوله والتي تعمل كما قلنا على ضبط طبيعته الغرزية من خلال الأقنية التي يرسمها المجتمع وأخيرا مستوى حياته الانسانية الروحية التي يتطلع من خلالها إلى القيم الانسانية الكبرى التي تعبر عن حقيقة انسانيته وتفرق بينه وبين الحيوان. وكما أنه لا يكون انسانا اذا هو ظل في مستوى حياته الغريزية ولم يهذبه المجتمع، كذلك فهو لا يكون انسانا بأعمق ما في هذه الكلمة اذا هو لم يرق من المجتمع وبفضل المجتمع إلى القيم

(3) John Rawls: Théorie de la Justice. Traduit de l'américain. Editions du Seuil, Paris; 1987.

الانسانية الكبرى التي تكاد تكون محفورة في نفس كل انسان، وان يكن الوصول إليها يحتاج إلى وعي وجهد. والتعلق بالحق ـ ومثله الخير ـ أحد مظاهر هذه **الصبوة الانسانية نحو عالم القيم الانسانية الكبرى**. ومن هنا كان لكلمة « حق » رنين خاص في نفوس بني البشر، وكان الاستمساك به والدفاع عنه بمثابة الأمر المطلق الصادر عن أعمق ما عند الانسان، وكأنه بذلك شبيه « الأمر القطعي » الذي يحدثنا عنه « كنت Kant »، والذي لا يحتاج إلى تفسير أو تسويغ.

وعن مبدأ « الحق » تصدر مبادىء كثيرة رأينا طرفا منها في المدخل، منها ما يتصل بالأفراد ومنها ما يتصل بالشعوب، كالحق في التعلم وفي العبادة وفي ابداء الرأي بالقياس إلى الأفراد (وقد اتسعت هذه الحقوق اتساعا كبيرا في العقود الأخيرة). وكالحق في السيادة وفي تقرير المصير وفي الأمن وفي التقدم بالقياس إلى الشعوب. ومن الحقوق المحدثة إلى حد ما ـ بتأثير التطورات التي تمت في السنوات الأخيرة ولا سيما في مجال الاعلام ووسائل الاتصال الجماعية ـ **الحق في الأمن الثقافي** الذي يعني اجتناب سيطرة ثقافة عالمية واحدة (أو بعض ثقافات) على ثقافة الشعوب جميعها، مما يؤدي إلى الاستلاب الثقافي وتهديد هوية الشعوب واغتيال العقول والأفكار والأفئدة، ومما يقود إلى « تسطيح » الثقافات جميعها وردها إلى مستوى واحد وطبيعة واحدة، الأمر الذي يفقد التعاون العالمي غناه النابع من « حوار الحضارات » وتفاعلها تفاعلا متئما خصيبا.

5 ـ مبدأ العدالة ومبدأ الحق هما في نظرنا اذن المبدءان اللذان ينبغي أن تكون لهما الصدارة في النظام العالمي المأمول. وهما لا يحملان المعاني الايجابية التي أشرنا إليها فحسب، بل يمثلان الرد الملائم على ما ينحدر إليه الكيان العالمي من تفريط بحقوق الأفراد والجماعات والشعوب ومن تراجع في تحقيق العدالة بين الشعوب بوجه عام وبين الشمال والجنوب بوجه خاص.

ومن هنا كان من واجب المعنيين بالنظام التربوي بوجه عام وبتربية الكبار بوجه خاص أن يعطوا أولوية واضحة لغرض هذين المبدأين وتعزيزهما وتوضيح شأنهما الخاص في مواجهة الوضع العالمي القائم وفي بناء النظام العالمي المرجو.

6 ـ وقد نُحمّل التربية وتربية الكبار فوق ما تطيقان ان نحن لم نعزز جهدهما في هذا المجال بجهود عالمية في شتى ميادين الحياة. ومن العسير أن نوكل إلى تعليم الكبار الاضطلاع بنشر قيم العدل والحق وما يتحلق حولهما اذا كانت **المنظمات العالمية الكبرى** وعلى رأسها المنظمات السياسية تسير في عكس ذلك الاتجاه. وتظل التربية

على أية حال نظاما فرعيا من نظام كلي شامل قد تسهم في اصلاحه ولكنها لا تصلح بدون صلاحه.

وعلى رأس تلك المنظمات العالمية تأتي هيئة الأمم ومجلس الأمن. واذا تجاوزنا مطلب الكثيرين من السياسيين والمفكرين الداعي إلى تعديل بنية هذه المنظمات ومهماتها بعد أن عفى عليها الزمن وبعد أن قامت ظروف جديدة، فلا بد أن نقول ـ على أقل تقدير ـ ان هذه المنظمات (منظمات هيئة الأمم وفي صلبها مجلس الأمن بوجه خاص) **ينبغي أن تبحث بحثا جديدا في معنى « الأمن الجماعي »** الذي ينص على أن الدول جميعها، أو بعضها على أقل تقدير، مدعوة إلى أن تنتصر لأحد أعضائها في حال العدوان عليه وأن تعاقب المعتدي عليه. فلقد استبان من مجرى الأحداث، ولا سيما في يوغوسلافيا، أن مبدأ الأمن الجماعي هذا لا يعمل الا عندما تبدي دولة كبرى استعدادها للقيام بهذه المهمة. وهكذا يسقط مبدأ العدالة في حمأة مصالح الدول الكبرى.

كذلك لا بد لهيئة الأمم ومجلس الأمن أن ينظرا بجد في **رسم سياسة يكون رائدها استباق الأحداث والحيلولة المسبقة دون وقوع الكوارث والحروب**، بدلا من أن يجعل مهمته الثواب والعقاب بعد وقوع كوارث كان من الممكن اجتنابها عن طريق العمل الدولي.

وبوجه عام لا بد أن يتجاوز مجلس الأمن (ومن ورائه هيئة الأمم) ما في مواقفه من غموض واضطراب وازدواجية، وأن يحدد أولوياته تحديدا واضحا. وقد يكون لزاما عليه أن يبحث بحثا مستأنيا عميقا في **أساليب التوفيق بين مبادىء انسانيته أربعة : الديمقراطية ـ السيادة ـ حق تقرير المصير ـ الدفاع عن حقوق الانسان.**

دور تعليم الكبار في تحديد معاني وأبعاد القيم الانسانية وفي رسم أولوياتها :

7 ـ دور تربية الكبار اذن في بث القيم الانسانية اللازمة لبناء نظام عالمي جديد ينطلق من فهم النظام القائم ومع المعوقات التي تحول بينه وبين تحقيق القيم الانسانية وتنميتها ومنحها دفعا جديدا. ولهذا الغرض وقفنا وقفة قصيرة ـ ولكنها قد تبدو مقحمة على الموضوع ـ عند المنظمات العالمية وعند العجز الثاوي في بنيتها وأهدافها.

وتلك مهمة أولى من مهمات تربية الكبار : **نعني التوعية بواقع النظام العالمي القائم** وبابتعاده الكبير عن تحقيق القيم الانسانية المكتوبة في دساتير الأمم المتحدة وقراراتها ومؤتمراتها وسوى تلك من نشاطاتها الواسعة.

وتأتي بعد ذلك ـ في رأينا ـ مهمة القبض على **محور عملية تحديث القيم الانسانية**

وتسيير تطبيقها. نعني التأكيد ـ من قبل المشرفين على تعليم الكبار ـ على أن منطلق أي حوار حول القيم الانسانية وحول تطويرها وحول انقاذها من التردي، الحوار حول مبدأين مترابطين لا يختلف عليهما اثنان، وان حملا عند التأويل والتطبيق معاني مختلفة بل متباينة ومتناقضة، ونعني بهما **مبدأ العدالة** (فردية كانت أو جماعية) **ومبدأ « الحق »** (سواء اتصل بالأفراد أو بالشعوب). وفي رأينا أن سعي لبناء نظام عالمي جديد تشيع فيه القيم الانسانية الجديرة بالانسان والمولدة للتعاون الدولي الحق، لا يجدي الا اذا انطلق من ايمان حقيقي بهذين المبدأين والا إذا سبقه حوار جاد حول محتواهما وما يترتب عليهما.

وهكذا **فان البحث العميق في هذين المبدأين على نطاق واسع مهمة ثالثة أساسية من مهمات تعليم الكبار**. وأهم من ينبغي أن يضطلعوا بهذا البحث والتحليل مدربو مدربي تعليم الكبار، يليهم بالضرورة مدربو الكبار أنفسهم. على أن هذه المهمة كما سنرى ينبغي أن تكون مهمة عالمية تشارك فيها دول العالم جميعها، وقد تكون موضوعا هاما للمؤتمرات الدولية أو الاقليمية المتصلة بتعليم الكبار.

8 ـ ولعل **الأمة العربية** مدعوة بوجه خاص إلى اقتحام هذه المهمة، لما بين التراث العربي الاسلامي وبين القيم الانسانية من وشائج قلما تتوافر لدى أمم أخرى. وقد كتب الكثيرون عن « حقوق الانسان في الاسلام » وعن القيم الانسانية فيه، وتحدث الباحث السويسري المعروف « بوازار Boisard » حديثا مفصلا عن « انسانية الاسلام » في كتاب يحمل هذا العنوان، ترجمته دار الآداب البيروتية إلى اللغة العربية.

9 ـ وأخيرا من تحصيل الحاصل أن نذكر بتلك المقولة العامة وبتلك المهمة البدهية للتربية ولتربية الكبار ونعني بها **تعزيز روح النقد والحوار** وتكوين الفكر الناقد الفاحص. فتلك مهمة تربوية لا حاجة إلى تأكيدها. ولن نقول جديدا ان قلنا أن تعزيز القدرة على النقد والحوار وتكوين الرأي الحر وسائل أساسية وأدوات لازمة تمكّن الصغار والكبار من مجانبة مواقف الاتباع والتقليد وتقبّل ما يلقى عليهم من أفكار وتجعلهم يسيرون في طريق المساهمة الفعلية في فهم مشكلات العالم ومناقشتها والمشاركة في حلها. لا سيما أننا في عصر يغزو العقول والنفوس، كما سبق أن قلنا، بوسائل جبارة لا يقف في وجهها الا جبروت العقل الحر الناقد.

رابعا ـ خـاتمـة :

وبعد، هل وفينا الموضوع حقه ؟ من العسير أن ندعي ذلك، فالموضوع ذو شجون، وفي المحنة العالمية شؤون وشؤون، وأمر القيم الانسانية في عصرنا أعجز الكتاب والمنظرين.

وهيهات أن يستطيع تعليم الكبار أن يغير الكثير من واقع متجهم عصيّ. ومع ذلك فان

كانت التربية بوجه عام لا تقوى وحدها على تغيير البلاد والعباد، فمن الصحيح في الوقت نفسه أن أي شيء لا يمكن أن يتغير بدونها.

ولا شك أن المربي بوجه عام ومعلم الكبار ومدربهم بوجه خاص يواجهان موقفا لا يحسدان عليه. فأهم ما يفرضه عليهما واجبهما هو أن يغرسا القيم الانسانية الصحيحة لدى الناشئة والكبار. ومع ذلك فالواقع من حولهما لا يسعفهما ولا يقدم نماذج فعلية قائمة تشهد على أهمية القيم التي يتوليان غرسها وتعهدها.

غير أن **النداء الانساني حي دائما**. وأعماق الانسان المشرئبة أبدا نحو ما هو رفيع وعادل وحق وجدير بالانسان، تظل الوتر الحساس الذي يستطيع المعلم أن يضرب عليه ألحانه. ولا نغلو اذا قلنا أن العالم المبتعد عن معاني الانسانية يوما بعد يوم، والغارق في حمأة الطين، والضال وسط أدغال المال والسلاح والجنس، يكاد ينكر نفسه، ويكاد يشعر الكثيرون تجاهه بأنه ليس عالمهم. وفي هذا أفصح تعبير عن اكبار الانسان للقيام الانسانية حتى حين ينحرها، وعن عجزه بوصفه انسانا عن أن يحيا في خواء نفسي وفراغ خلقي. ولا أدل على ذلك من أنه كثيرا ما يفر من خوائه وشعوره بانسانيته المحطمة إلى عالم المخدرات وإلى عالم الملذات العنيفة الآنية والآبقة.

أمام تعليم الكبار اذن، مهما اكفهر الظلام، بل بسبب الظلام، مهمة كبرى في هذه المرحلة الانتقالية التي نرجو أن تقود إلى نظام انساني حق. لا سيما أن نطاق تعليم الكبار قد اتسع وأن دوره قد اشتد. وهو بحق يكوّن همزة الوصل بين التربية والسياسة، فمن خلاله بوجه خاص تتم التوعية السياسية، ويتم بث القيم والمبادىء الانسانية، ويتم اشراك الجماهير الغفيرة في صنع حياتهم وبناء مستقبلهم.

وحين نقول أن الأولوية في هذه المرحلة ينبغي أن تمنح لغرس مبدأين كبيرين من المبادىء الانسانية وتحليلهما واستخلاص معانيهما، ونعني بهما مبدأ العدالة ومبدأ الحق، فإنما نقول قليلا من الكلم محملا بكثير من المعاني. على أننا لم نختترهما عبثا أو عفو الخاطر، بل تم اختيارنا لهما من خلال تحليل حاجات النظام العالمي القائم من جانب، ومن خلال الاعتماد على التطلعات الانسانية الراسخة التي تكون جزءا لا يتجزأ من طبيعة الانسان الأزلية الأبدية، من جانب آخر.

وهكذا يتحقق أهم ما انطلقنا منه في معالجة موضوعنا : نعني الواقعية التي تحلل الواقع، الواقع العالمي القائم وأزماته ومشكلاته من جانب، والتي تستند إلى طبيعة الانسان الحقة وتطلعاته الأبدية من جانب آخر. ومثل هذه الواقعية هي التي نرى أن أي تربية ينبغي أن تصدر عنها، وأن فلسفة التربية للكبار والصغار ينبغي أن تعكسها وتعبر عنها. ومن حسن طالع الأمة العربية أنها ليست في حاجة إلى جهد كبير لغرس مثل هذه القيم الانسانية، وأن

تراثها وتاريخها حافلان بالأمثلة عليها. وهكذا فهي حين تجعلها من أهداف تعليم الكبار ومن أهداف التربية فإنما تستعيد ذاتها وهويتها. وهي حين تجعلها محور الحوار بينها وبين العالم، فإنما تؤكد رسالتها الانسانية وايمانها بتفاعل الحضارات وتمازج الثقافات ومسؤولياتها عن نفسها وعن سواها من بني البشر.

أهم المراجع العامة :

(1) H.S. Bhola : Tendanees et Perspectives mondiales de l'Education des Adultes. UNESCO, 1989.

(2) Perspectives. Revue trimestrielle de l'Education. UNESCO. N 55 et N 81.

(3) Quatrième conférence internationale sur l'Education des Adultes. Rapport final — UNESCO, 1985.

(4) Jane Bowyer: Scientific and Technological Literacy Education for change. A special Study for the World conference on Education for all (Thailand, 5-9 March 1990). UNESCO, January 1990.

(5) Staneley Hoffman: Les Illusions de l'ordre mondial. Esprit (Revue Internationale). N 184, Paris, Août-Septembre 1992.

(6) Hans Jonas: Le Principe de Responsabilité. Traduit de l'allemand. Editions du Cerf, Paris, 1992.

(7) Jürgen Habermas: De l'Ethique de la Discussion. Traduit de l'allemand. Editions du Cerf, Paris, 1992.

(8) John Rauwls: Théorie de la Justice. Traduit de l'Americain, Editions du Seuil, Paris, 1987.

الخصائص الفسيولوجية للكبار
وعلاقتها بعملية التعلم

بقلم :
أ. د. عبد الرحمن بن سعد الحميدي(★)

كثيرا ما يشكو العاملين في مجالات تعليم الكبار من ضعف الرؤية وثقل السمع لدى الدارسين الكبار، كما يشكو العاملون في مجال تعليم الكبار أيضا من أن الكبار يشعرون بالإرهاق والتعب بسرعة، وخصوصا في أثناء الدراسة، كما يلاحظ عليهم البطء في الإدراك والتفكير، وفي الاستجابة للمثيرات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة العناية الصحية عند معظم الكبار، أو ما تحدثه بعض الأمراض من آثار سيئة على الجهاز الحسي ومركز الجهاز العصبي، أو إلى ما يتعرض له جسم الكبير من متغيرات فسيولوجية مستمرة كلما تقدم في العمر، كما أنها مصحوبة بنوعين من المتغيرات، متغيرات داخلية ومتغيرات خارجية، ولكل منها خصائص معينة محكومة بعدة عوامل منها : الوراثة، والبيئة، والعناية الصحية.

إن التغيرات الفسيولوجية للإنسان، تؤدي في أغلب الأحيان إلى التدهور، إلا أنه يوجد فروق فردية كثيرة فمن الصعب أن نجد شخصين في عمر واحد يراودهما تدهور جسمي بنفس الطريق. ومن الملاحظ أن هناك اختلافات في معدل سرعة التقدم في السن لأجزاء الجسم المختلفة عند كل فرد، كما ان تأثير هذه المتغيرات الفسيولوجية على الأفراد تختلف من شخص إلى آخر.

إن التغيرات الفسيولوجية للإنسان تعد أسبق التغيرات في الظهور وفي الاختفاء والاضمحلال، كما أنها تؤثر تأثيرًا قويًا وفعالًا على الوظائف الجسمية والعقلية، وبالتالي على سماته النفسية والاجتماعية.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى بعض التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الكبار مع التقدم في السن، وبعض العوامل الخارجية وعلاقتها بالنسبة لعملية التعلم.

(★) أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر – كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز – السعودية.

أولا : بعض التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الكبار مع التقدم في العمر

أ) الحواس :

لقد أنعم الله على الإنسان بأشياء كثيرة وعظيمة في جسمه، ولعل من أعظمها بل وأهمها حواسه التي هي أداته للتعلّم ووسيلته للنظر والملاحظة والتأمل، ومن خلالها يستطيع الإنسان الاتصال بما حوله، والتكيف مع ما يحيط به، لما تقدمه له من معلومات عن الواقع الذي يعيش فيه، والتعرف عليه بوضوح ودقة. ولا يستفيد منها الإنسان بجمال الحياة فقط، بل يدرك بها عظمة الخالق، ويتمتع بجمال الحياة وبهجتها وسحرها. وهكذا يتضح لنا أن هذه الحواس طاقة من أعظم الطاقات التي أودعها الخالق في الإنسان « قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلًا ما تشكرون »[1].

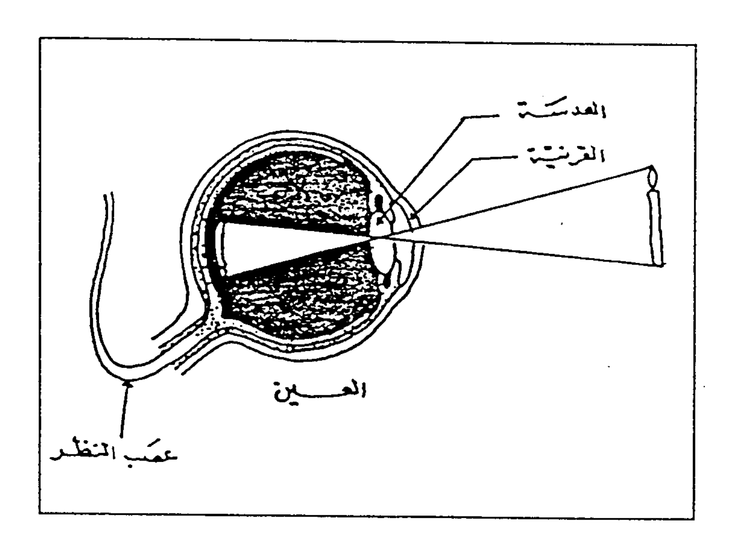
ولقد أثبتت الدراسات والأبحاث الطبية التي أجريت في هذا المجال أن حواس الإنسان تبدأ بالضعف والقصور في تأدية وظيفتها الطبيعية مع تقدم الإنسان في السن ومن هذه الحواس :

1 ـ حاسة الإبصار :

يقول (ولتر ملز W. R. Mills) في كتابه « المفاهيم النفسية للشيخوخة » : « إن وظيفة الإبصار خير معيار يقاس به عمر الإنسان الفسيولوجي»[2]. وقد أكد (كد Kidd) في كتابه « كيف يتعلم الكبار » : « أن النمو في وظائف العين يكون سريعًا، وخصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة، وبعدها يستمر ببطء في الفترة بين الثالثة عشرة والثامنة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر في سن الأربعين، ثم يحدث هبوط آخر ملحوظ يستمر في سن الخامسة والخمسين ثم يستمر الهبوط بمعدل أقل بعد الخامسة والخمسين »[3].

وقد دلت البحوث على أن البصر يضعف مع التقدم في العمر، فعند وصول الإنسان إلى سن الثامنة عشرة من العمر يكون بذلك قد حقق أعلى مستوى ممكن من الرؤية، ثم تبدأ قوة الإبصار لديه في الضعف شيئًا فشيئًا حتى الأربعين من العمر.

كما يحدث نقص ملحوظ في البصر عند الأربعين حتى سن الخامسة والخمسين، وبعدها يستمر النقص في البصر طيلة حياة الإنسان، وفي هذه الفترة يصبح غشاء العين أكثر سمكًا عما كان حتى يصبح ناشفًا، وبالتالي يفقد حيويته. وكما نعلم فإن العين تقوم بعملية ميكانيكية تعمل على تحويل الطاقة الضوئية إلى طاقة كهربائية، فعند ما ترتكز الصورة على خلايا الشبكية، تقوم على إثارة هذه الخلايا. ينتج عن هذه العملية تيار كهربائي يمر خلال خيوط الأعصاب البصرية التي تقوم بدورها بنقل هذه الموجات إلى المخ لترجمتها إلى صورة مرئية (انظر الشكل رقم 1).



شكل رقم (1)

أجزاء العين :

تتكون العين من أعضاء متعددة، وتضعف وظائف هذه الأعضاء وتتلاشى في أوقات مختلفة. ومن أجزاء العين :

أ) القزحية IRIS :

تحتوي القزحية على المادة الملونة للعين، ومع مرور الأيام تفقد هذه القزحية باستمرار جزءًا من هذه المادة الملونة للعين، فتصبح القزحية بمرور الأيام باهتة اللون.

ب) بؤبؤ العين PUPIL :

هو الفتحة المركزية في العين التي تدخل منها أشعة النور إلى العين، ومع مرور الأيام يفقد بؤبؤ العين مرونته في الاتساع والانكماش، ومن ثم يصعب على بؤبؤ العين التحكم في الأشعة الداخلة للعين.

ج) العدسات LENSES :

وهي عبارة عن أجسام محدبة وشفافة، ومن خلالها تصل أشعة النور إلى الشبكية لتركيزها، وتتسم هذه العدسات بالمرونة، كما تقوم بتركيز الصورة الخارجية على الشبكية ومع مرور الأيام تفقد هذه العدسات مرونتها كما تفقد كثيرًا من قدرتها على تركيز الصورة الحقيقية لتحقيق النظر الواضح السليم، ومع مرور الأيام أيضًا تأخذ هذه العدسات في الاصفرار الذي يعد عائقًا لكثير من الأشعة الداخلة للعين.

د) الشبكية RETINA :

تقع الشبكية في نهاية العين وتتركز فيها الأشعة الداخلة للعين عن طريق العدسات فتتبلور الصورة، وبعدها تنتقل الصورة إلى المخ عن طريق العصب البصري، وفي المخ يتم فهمها وترجمتها. ومع مرور الأيام تفقد الشبكية وظيفتها تدريجيًا وبدرجات متفاوتة.

ومن الواضح أن العين تقوم بأربع وظائف أساسية هي :

1 ـ الحدة : وهي القدرة على إدراك التفصيلات الصغيرة. وتبقى حدة الإبصار ثابتة إلى حد ما حتى الأربعين إلى الخمسين من العمر، ثم يحصل بعدها انحدار شديد، وبعد السبعين من العمر تعدُّ النظارات أمرًا مطلوبًا من الجميع بصورة عامة.

2 ـ التكيف : وهو القدرة على التكيف للضوء والظلام، وتتناقص هذه القدرة خطيًا مع العشرين إلى الستين من العمر، مما يتطلب زيادة في كمية الضوء، ووقتًا أكثر للتكيف.

3 ـ تميز الضوء : وهو القدرة على إدراك المتشابهات وغير المتشابهات في أوصاف الألوان من حيث التدرج والتركيز واللمعان. ومع التقدم في العمر يتناقص اللون البنفسجي أولًا، ثم يليه اللون الأزرق، والأخضر، أما بالنسبة للون الأحمر والبرتقالي والأصفر فليس هناك من فرق في العمر بالنسبة لها.

4 ـ التوافق : وهو القدرة على رؤية الأشياء بصورة واضحة، سواء أكانت قريبة أو بعيدة، وعند السادسة من العمر يبدأ التناقص تدريجيًا وبانتظام في الستين من العمر، وبعدها يأخذ مستوى مستقرًا في نهاية الشيخوخة[4].

وقد أصبح من الثابت علميًا أن الأعصاب التي تتحكم في اتساع وانكماش بؤبؤ العين تفقد قدرتها ومرونتها تدريجيًا مع مرور الأيام، مما يحدُّ من كمية الأشعة الداخلة للعين والتي تتركز في النهاية على الشبكية.

إن الدراسات التالية التي أجريت على مجموعة من العمال الصناعيين توضح المقارنة بين التقدم في العمر وقوة الإبصار[5].

من هذه المقارنة يتبين لنا أن هناك تناسبًا عكسيًا بين التقدم في السن وقوة الإبصار، بمعنى أنه كلما زاد عمر الإنسان ضعف بصره. إن مقياس البصر في هذه المقارنة يتوقف على ما يستطيع أن يراه الشخص على مدى عشرين قدمًا، فإذا حصل الشخص على 20/20 كان معنى ذلك أنه يستطيع أن يبصر ويميز حروفًا من الحجم الذي يميزه الشخص العادي على بعد عشرين قدمًا.

النسبة المئوية للإبصار العادي	مجموعة الأعمار
77	قبل سن العشرين
68	20 ـ 24
61	25 ـ 29
60	30 ـ 34
55	35 ـ 39
50	40 ـ 44
35	45 ـ 49
25	50 ـ 54
18	55 ـ 59
6	60 إلى ما بعدها

إن الضعف في مجال الرؤية يعد من خصائص الكبار. ويفقد الكبار كثيرًا من حدة الإبصار إذا تعرضت عيونهم وباستمرار إلى النظر في ضوء خافت، كما ان التكيف للنظر في الظلام يحدث ببطء عند الكبار مما يسبب مرض الماء الأزرق (Cataracts) وعمى الألوان. ويقدر نقص إبصار الألوان عند الكبار تقريبًا بـ 40 % لمن أعمارهم تزيد على السبعين عامًا.

وأكد (فرنزورث وآخرون 1965 Frans Worth) أن : « التناقص في البصر عند الأربعين يعكس تغيرات في أربعة عوامل مختلفة على الأقل، وهي :

1 ـ قطر البؤبؤ.
2 ـ اصفرار العدسات.
3 ـ زيادة الحساسية للضوء الساطع.
4 ـ تناقص القدرة على التكيف للظلام[6].

بعض الأمراض التي تصيب العين أو تؤثر فيها :

تعد العين أكثر أعضاء الجسم حساسية، فهي مؤلفة من أنسجة رخوة حساسة، ولذا فهي أكثر أعضاء الجسم عرضة للأمراض. ولهذا السبب يتعرض كبار السن لأمراض متعددة تؤثر في العين. ومن هذه الأمراض ما هو ناجم عن عجز في قيام بعض أعضاء العين بوظائفها مما يؤدي إلى ضعف الرؤية، ويرجع هذا إلى الكبر في السن. ومنها ما هو شائع يصيب العين مباشرة. وعلى سبيل المثال :

1 ـ الماء الأزرق.
2 ـ الماء الأبيض.
3 ـ الانفصال الشبكي.
4 ـ التراخوما.
5 ـ الرمد.

وهناك أمراض شائعة تصيب أعضاء الجسم، لكنها قد تؤثر بالتالي في أجزاء العين ومنها :

1 ـ ارتفاع ضغط الدم.
2 ـ الحمِّيات.
3 ـ التهاب الكلي.
4 ـ الالتهابات المزمنة (التهاف اللوز وجذور الأسنان والبروستلت).
5 ـ السكر.

هذه الأمراض قد تؤدي إلى حدوث نزيف دموي يصيب الشبكية، أو يؤدي إلى انسداد في شرايينها وأوردتها، وقد يحدث تصلب في الأوعية الدموية يجعل خلاياها قابلة للتحلل والضمور. ومن هذه الأمراض ما يفرز سمومًا وميكروبات تصل إلى العين عن طريق الدورة الدموية فتؤثر في العين تأثيرًا سيئًا.

2 ـ حاسة السمع :

يؤكد (هندركسن Hendrikson) في مقالته « تعليم الكبار والكبير المتعلم » : « أن كلا من حاسة السمع والبصر تلعب دورًا مهمًا بالنسبة للدارس الكبير لأنهما قد تؤثران تأثيرًا سلبيًا على عملية التعلم »(7).

أما (لرج Large) وزملاؤه في بحثهم « علم النفس عند الكبار » فقد : « أكدوا أن هناك تناسبًا عكسيًا بين التقدم في العمر والضعف في السمع والبصر، بمعنى أنه كلما زاد عمر الإنسان ضعف سمعه وبصره »(8).

أما (كد Kidd) فقد أكد أن قمة السمع عند الإنسان يصلها في الخامسة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر حتى الخامسة والستين من العمر مما يؤدي إلى صعوبة في سماع الأصوات وترجمتها ثم الاستجابة لها(9).

وقد أكدت البحوث أن حاسة السمع عند الكبار تتأثر بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث للأذن مع مرور الأيام، وتبدأ خلايا أعصاب الأذن في الضمور، كما يحدث نقص مستمر في هذه النغمات، وخاصة النغمة العالية عند الذكور، ويقدر هذا النقص بمعدل 15 % إلى

65 % في الخامسة والستين من العمر. أما عند الإناث فتنقص قدرتهن على سماع الأصوات ذات الطبيعة المنخفضة وقد فسر هذا التفاوت بين الرجال والنساء بسهولة اتصال النساء بعضهن بالبعض الآخر، وقد تنعدم النغمة العالية عند الرجال وخصوصًا في الأوساط المليئة بالضوضاء، فهي تعد عائقًا يمنع وصول الأصوات أو بعضها إلى الأذن، مما يؤثر بشكل ملموس في قدرة الكبار على فهم إدراك الكلام وخصوصًا أثناء النقاش.

وتشير جميع الدراسات إلى أن النساء يَسْمَعْنَ أكثر من الرجال في جميع مستويات العمر بعد الخمسين إلى الستين. وتشير دراسة أخرى إلى أن الرجال السود يسمعون كلًا من الذبذبات العليا والدنيا أفضل من الرجال البيض في جميع مستويات العمر، وكان سماع العينات من أبناء الريف أفضل من سكان الحضر، ولقد تبين أن رجال القبائل المعزولة في السودان يسمعون أكثر من نظرائهم من الكبار في نيويورك والقاهرة. وقد يرجع السبب في هذه الفروق إلى التلف في الأذن. فالتعرض للضوضاء التي تؤدي ميكانيكيات السمع الرقيقة أكثر في المدن الكبيرة وفي مهن معينة[10].

وكما هو معلوم، تقوم الأذن بثلاث وظائف مهمة، هي :

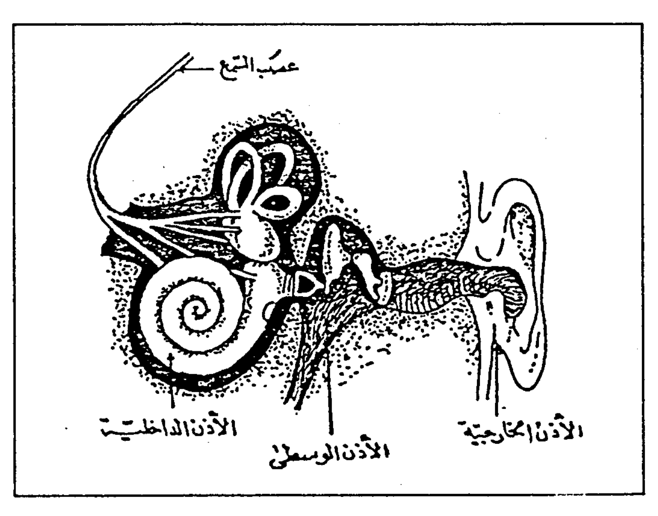
1 ـ استقبال الأصوات.
2 ـ استقبال مثيرات ذات علاقة بتحديد الأجسام.
3 ـ استقبال مثيرات ذات علاقة بحركة الأجسام.

وينقسم عنصر السمع عند الإنسان إلى ثلاثة أقسام، هي :

1 ـ الأذن الخارجية.
2 ـ الأذن الوسطى.
3 ـ الأذن الداخلية.

وتتم عملية السمع بانتقال الاهتزازات الصوتية من الأذن الخارجية إلى غشاء الطبلة حيث يحدث اهتزازات تنتقل عبر العظيمات في الأذن الوسطى إلى الفتحة البيضية في الأذن الداخلية ومنها إلى اللنف الداخلي في القوقعة.

وهناك تتأثر نهاية الأعصاب السمعية التي تنقل هذه الإهتزازات إلى العصب السمعي، ثم إلى المخ الذي يميز هذه الأصوات ويحددها مادة ومعنى. (انظر الشكل 2).



شكل رقم (2)
حاسة السمع

بعض الأمراض التي تصيب أو تؤثر في الأذن :

تتعرض الأذن لأمراض كثيرة منها ما هو طبيعي لضمور الأعصاب، أو لزيادة إفرازات الأذن، ومنها ما هو نتيجة لتعرض بعض أعضاء الأذن للميكروبات والالتهابات. ومن هذه الأمراض على سبيل المثال :

1 ـ البثور (الدمامل) :

تتأثر جذور الشعر في الجزء الخارجي للقناة السمعية بالميكروبات، مما يؤدي إلى حدوث تورم موضعي.

2 ـ التهابات الأذن الخارجية :

كثيرًا ما ينظف الكبار الأذن بطريقة غير صحيحة، وذلك باستعمال أعواد الكبريت أو بعض الأدوات الحادة وغير النظيفة. أو بأظافر اليد وكل هذه الوسائل ناقلة للميكروبات التي تؤثر بدورها في الانسجة الخلوية للأذن الخارجية مما يسبب صممًا متقطعًا بسبب انغلاق القناة السمعية بالصديد والمواد المتحللة.

3 ـ انسداد القناة السمعية :

يتم طرد صملاخ الأذن بالنسبة للشخص العادي بواسطة حركات مفصل الفك، ويتجمع هذا الصملاخ في بعض الأيام مكونًا كتلة تسد القناة السمعية، الأمر الذي يؤدي إلى الصمم.

4 ـ انثقاب الطبلة :

وقد يحدث الثقب في الطبلة عفوًا عند الكبار في أثناء تنظيف الأذن بطريقة غير صحيحة، وقد يحدث الثقب عند الكبار في أثناء عملية النفخ، وخصوصًا إذا كانت الطبلة ضعيفة نتيجة التهاب قديم، وبها أثر التحام مزمن وقديم.

5 ـ الصمم عند الكبار :

يحدث الصمم عند الكبار في الغالب نتيجة لعوامل كثيرة أهمها :

أ ـ الالتهاب الصديدي وغيره من الالتهابات المزمنة في الأذن الوسطى.

ب ـ تصلب عظام الأذن.

جـ ـ الصملاخ في الأذن.

د ـ مرض القوقعة.

هـ ـ إصابة الأعصاب السمعية بالالتهابات المزمنة.

3 ـ حاسة الذوق :

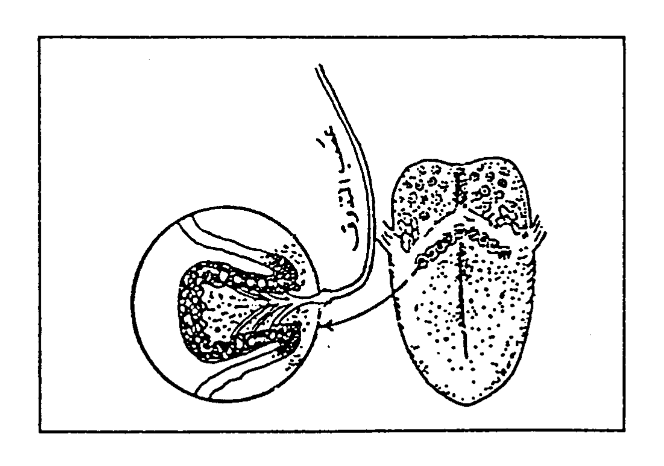
يعدُّ اللسان عضو الذوق، وهو عضو متحرك، يبرز من أسفل الفم. ويتكون من كتلة من العضلات المنتشرة مع قليل من الغدد خاصة في الجزء الخلفي. وينتشر على سطح اللسان عدد من الحليمات التي تبطن بمستقبلات حاسة الذوق، وتختلف هذه الحليمات في حجمها وتوزيعها، فمثلًا تكثر على الجزء الخلفي من اللسان، ولهذا السبب فإن الجزء الخلفي من اللسان هو الجزء الأكثر حساسية للتذوق من أي جزء آخر[11].

عمل اللسان :

يعدُّ اللسان عضو الذوق، كما سبق أن ذكرنا وهو مغطى بغشاء مخاطي ينتشر في نهايات الأعصاب الذوقية، وتنتفخ نهايات الأعصاب الذوقية على شكل حلمات، وهي على ثلاثة أنواع :

1 ـ الحليمات الخيطية وتنتشر على جميع سطح اللسان.
2 ـ الحليمات الفطرية وتنتشر على جميع سطح اللسان أيضًا وتتركز في الجانبين.
3 ـ الحليمات الكأسية وتوجد بين الجزء الأمامي والخلفي من اللسان.

وحتى يشعر الإنسان بطعم المواد، يجب أن تذوب هذه المواد في اللعاب حتى تلامس نهايات الأعصاب الذوقية في الحليمات. فتنقل هذه الأعصاب الإحساس بطعم المواد إلى مركز الذوق في المخ الذي يستطيع تمييز طعمها[12]. (انظر الشكل 3).



شكل رقم (3)
حـاسـة الـذوق

وبما أن الحليمات التي تحمل مستقبلات التذوق مختلفة التوزيع والانتشار في اللسان، فإن تذوق الأشياء على سطح اللسان يختلف، بمعنى أن كل جزء من اللسان يستطيع تمييز نوع معين من الذوق.

ومن المعروف أن هناك أربعة أنواع من الطعم وهي :

أ ـ الحلو.
ب ـ المر.
جـ ـ الحامض.
د ـ المالح.

ولكل طعم مكان في اللسان لتذوقه.

حيث إن الأطعمة ذات الطعم المر تتذوق في الجزء الخلفي من اللسان والأطعمة ذات الطعم الحلو تتذوق في مقدمة اللسان والحوامض على حافتي اللسان والمالح على الجزء الأمامي من اللسان[13].

وظيفة اللسان :

1 ـ اللسان هو العضو المسؤول عن قدرة التحدث التي منحها الله للكائن البشري، وميزته عن سائر الكائنات الحية في هذا الكون، وذلك لوجود عدة عضلات مرتبة في اتجاهات مختلفة، تمكن اللسان من التحرك في أي اتجاه، وبالتالي يخرج الكلام منسقًا بنغمة يستطيع السامع فهمها وإدراكها.

2 ـ يساعد اللسان في عملية المضغ وتقليب الطعام في الفم وبذلك يخلط الطعام باللعاب ويصبح لينًا جاهز للبلع.

3 ـ يساعد اللسان في عملية البلع أيضًا، ولكن في المرحلة الأولى من البلع.

تأثير تقدم السن على قدرة التذوق :

يشير معظم ما توصلت إليه البحوث من دلائل أن هناك تغيرًا قليلًا في القدرة على تذوق الأطعمة في حدود (60) سنة من العمر، وتشير بعض الدراسات إلى أن التدخين المفرط يقلل من القدرة على تذوق الأطعمة ذات النكهة الخفيفة، ويقدر عدد حبيبات الذوق بـ (250) في كل حليمة (الحليمة هي نتوء صغير على سطح اللسان) للراشد الصغير، وهذه تنقص إلى أقل من مائة في السبعين من العمر ونقصان حبيبات الذوق للرجال يبدأ عند الخمسين إلى الستين، وعند النساء من 40-45 سنة. وقد أظهرت دراسة عرضية أجريت على مائة فرد من أفراد العينة البالغة أعمارهم من (15-85) سنة، أظهرت تناقصًا حادًا بعد الستين من العمر في المذاقات الأربعة، وعلى ما يظهر فإن القدرة على تذوق المواد الحلوة هي التي تتأثر أولًا والدلائل على وجود فروق جنسية تتناقص إلى حد ما. فقد وجدت إحدى الدراسات أن الرجال كبيري السن ليسوا قادرين على تذوق المواد المالحة، وكذلك الشأن بالنسبة للنساء كبيرات السن، لكن دراسات أخرى تشير إلى أنه لا توجد فروق جنسية[14].

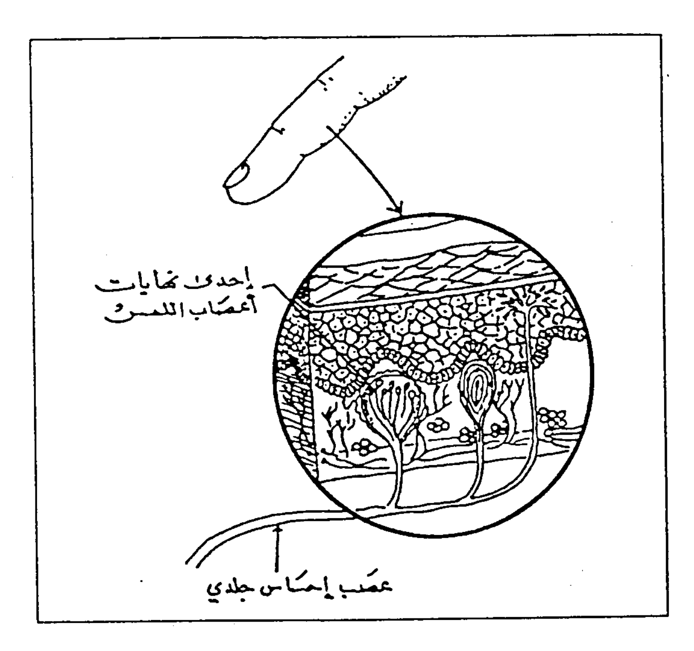
4 ـ حاسة اللمس :

يتلقى المخ بصورة متواصلة معلومات غزيرة ومن بينها سيل من الرسائل عن إحساسات اللمس والضغط ودرجة الحرارة، وهذه المثيرات تتولد في الجلد وهو المركز الرئيس لتماس الجسم مع العالم الخارجي.

ولذلك فعندما نضغط شيئًا على الجلد بدرجة كافية، نقرر أننا نشعر بشيء، وهناك العديد من المنبهات، التي يستجيب لها الجلد، فالأشياء قد نحس بها ناعمة أو خشنة، دافئة أو باردة، ثابتة أو متذبذبة وتعدُّ حاسة اللمس سارية في الجلد بأسره.

كيف تتم عملية حاسة اللمس ؟

يعد الجلد هو العضو الحسي في الإنسان، حيث تحتوي أدمة الجلد على نهايات الأعصاب اللمسية، والتي نستطيع بواسطتها الشعور بالألم أو الضغط أو الحرارة أو ملمس الشيء من حيث خشونته أو نعومته. (انظر الشكل 4).



شكل رقم (4)
حـاسـة اللـمـس

ومتى وقع أي مؤثر على الجلد، تتنبه نهايات الأعصاب اللمسية، وتنقل الإحساس باللمس بواسطة أعصاب خاصة إلى مركز اللمس في المخ، الذي يستطيع تمييز نوع المؤثر أو المنبه الذي أثر على الجلد.

والألم نوعان : جسماني ونفسي. وينبثق الألم من لاقطات حاسة منتشرة في جميع أجزاء الجسم، ولكن هنالك أوضاع نفسانية وثقافية خاصة يمكنها أن تكبت مثيرات الألم لدرجة أن قمع الإحساس البدني هي حدث عادي في أثناء الطقوس الدينية في الشرق، ومن الملاحظ أن الذي يقوم بطقوس تكفيرية لا تظهر عليه علامات الألم.

ومن أكبر اللاقطات الحسية في الجسم لاقطات الضغط المسماة بجسيمات (بشينان)، والموجودة بصورة رئيسة في أدمة الجلد، كما أن هذه الجسيمات تستجيب أيضًا للاهتزاز والشد، وهي موزعة على سطح الجسم وفي بعض الأعضاء الداخلية أيضًا[15].

مستقبلات اللمس :

1 – بعض النهايات العصبية الحرة الموجودة في كل مكان من الجلد، فمثلًا أي اتصال بسيط بقرنية العين وهي لا تحوي سوى هذه النهايات العصبية الحرة يمكنها أن تستثير الإحساس باللمس.

2 ـ إن حركة بسيطة للشعر تستثير الليفة العصبية الموجودة عند قاعدتها بمعنى أن كل شعرة وقاعدتها تعدُ نمطًا من مستقبلات اللمس.

3 ـ هناك مستقبل اللمس وهو ذو حساسية خاصة، وهو عبارة عن نهاية عصبية متحوصلة ليفية عصبية حسية، ذات حجم متوسط مغطاة بالميلين. وفي دخل الحويصلة يوجد العديد من النهايات العصبية الليفية اللولبية. وتكون هذه المستقبلات العصبية غزيرة عادة في نهاية أطراف الأصابع، وفي مناطق أخرى حيث يمكن تحديد الإحساس باللمس بدقة.

4 ـ هناك الكثير من جسيمات باسيني Pacinian Corpucles، وهي تقع في عمق الجلد بمناطق معينة من الجسم ويمكن تنبيه هذه الجسيمات عن طريق الضغط السريع للجلد، ومن ثم يمكن عدها نوعًا من مستقبلات اللمس، ويستثنى من ذلك الطبقة المخاطية للخد، والتي لا توجد فيها نهايات عصبية مما يجعلها لا تحس بالألم(16).

أنواع اللاقطات :

وهي تشمل في الجلد اللاقطات الميكانيكية المسببة لإحساسات اللمس والضغط والحرارة والبرودة. أما الحك والدغدغة والاهتزاز فليس لها أطراف عصبية خاصة.

فالحك ناتج عن تهيج ضعيف للاقطات الألم والدغدغة ناتج عن تنبيه خفيف للاقطات اللمس. والاهتزاز يعني به لاقطات الضغط. كما أن الإحساسات لنوع معين من المثيرات، ليست موزعة توزيعًا واحدًا على سطح الجسم. حيث إن حقول اللاقطات تتداخل أحيانًا، فلاقطات اللمس في اللسان وفي أطراف الأصابع أكثر منها في موقع آخر مثل الظهر مثلًا(17).

وحاسة اللمس سارية في الجسم بأكمله، وهي تدرك الحرارة والبرودة والرطوبة واليبوسة والخفة والثقل والصلابة والملامسة(18).

الضغط :

من غير المعقول أن نفصل الضغط عن اللمس، لأن غالبية النهايات العصبية التي تخدم إحساس الجلد يمكنها أن تتعرف على الغضط. لذلك يمكن القول إن الضغط من إحساسات اللمس، وعلى ذلك إذا كانت اللمسة خفيفة، ثار شعور بالدغدغة، أما إذا كان الضغط شديدًا فإنه يثير ما يسمى بالضغط الحيادي، وإذا زاد الضغط كانت الخبرة الضغطية واضحة، كما أن بقاع الضغط واسعة الانتشار. وأن أكثر الأماكن استجابة للضغط راحة الكفين ولخمص القدمين. أما بقاع الحرارة والبرودة فهي أقل انتشارًا من الألم والضغط(19).

الإحساسات الحرارية :

وهي التي يميز بها المرء بين درجات الحرارة المتفاوتة، والتي يميز بها المرء من خلال

ثلاثة أنماط من النهايات العصبية، وهي مستقبلات البارد ومستقبلات الدافىء ومستقبلات الألم، ولا يتم تنبيه مستقبلات الألم إلا بالدرجات العالية للحرارة والبرودة.

ومن ذلك نلاحظ أن الألياف المستقبلة للألم، تستقبل التنبيهات الخاصة بالبرودة إذا أصبح الجلد يقترب من التجمد، ثم بارتفاع درجة حرارة الجلد تتوقف التنبيهات الخاصة بالبرودة وتبدأ التنبيهات الخاصة بالحرارة بالاستثارة. وهكذا، فالنقاط التي أعطت الإحساس بالبرودة تسمى البقاع الباردة، بينما تسمى النقاط التي أعطت الإحساس بالحرارة البقاع الساخنة. كما أن هناك نظرية الأوعية الدموية التي تقول : « إن الجلد كما هو معلوم مغطى بشبكة من الأوعية الدموية. وأن هناك نهايات عصبية حرة تنتهي في العضلات الملساء التي تحيط بهذه الأوعية، وعلى ذلك فإن تخفيض الحرارة بدرجة كافية يؤدي إلى تضييق الأوعية الدموية، أما رفعها بدرجة كافية فيؤدي إلى توسيع الأوعية الدموية »[20].

الشعور بالألم :

إن طرق الشعور بالألم متعددة، فهناك « الألم الحاد » القصير الأمد الذي يسهل تحديد مكانه كالذي يحصل عندما تجرح الإصبع، و « الألم المبرح » الذي ينشأ ببطء، ويدوم أكثر ويصعب تحديد مكانه. وهناك « الألم الموجع » والإحشائي وهو متواصل، وقد ينسب إلى غير موضعه، وبالرغم من ذلك فإن الألم قابل للتعديل من قبل الكائن ذاته. ويمكننا ملاحظة ذلك أن الكائن البشري حينما يكون تحت ضغط شديد انفعالي ويتعرض إلى إيذاء جسمي، نجده يعاني من هذه الإصابات دون وعي بما تحدثه من ألم.

كما أن العوامل الاجتماعية تلعب دورًا في الإحساس بالألم، فالطفل الذي تتم عملية تنشئته الاجتماعية في بيئة ترى أن القدرة على تحمل الألم معيار الرجولة فإن هذا الطفل سوف يتحمل آلامًا عنيفة[21].

الشعور بالألم والكبار في السن :

إن معظم الدراسات تفيد أن حاسة اللمس تبقى ثابتة حتى أواسط الخمسينات، ثم تتناقص بعد ذلك. كما أن الحساسية في نهاية الجسم السفلي تتناقص أكثر منها في النهايات العليا. وأن الدراسات لا تزال قليلة في هذا المجال. ولكن المعروف أن الجهاز لا يعمل في الكبر، كما كان في أيامه الأولى. كما أن هناك فروقًا جنسية وعرقية تجاه الإحسلس بالألم، فالرجال يتحملون الألم أكثر من النساء، والعاملون في المكاتب يشعرون به أكثر من العاملين اليدويين. والمضطربون من الناس أكثر من الهادئين، كما أن تحمل الأذى يتناقص تدريجيًا تبعًا للعمر من 20-70. أما بخصوص الفروق العرقية فقد وجد أن البيض يتحملون الألم أكثر من الشرقيين إلى حدٍّ ما. وأن الآخرين أكثر تحملًا من السود. كما أن أدمة الجلد تعدّ من أكثر الأشياء التي تظهر الشيخوخة. كما نلاحظ أن البحث حول تأثيرات الشيخوخة في اللمس لا يزال قليلًا، وجميع البحوث مركزة على السمع والبصر[22].

5 ـ حاسة الشم :

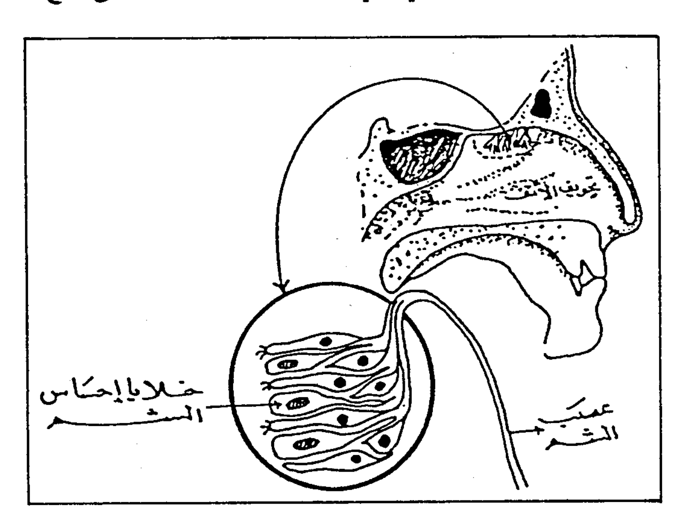
بالرغم من قلة أهمية الشم إذا قُورن بكل من السمع والبصر، إلا أنه يلعب دورًا أساسيًا في بعض خبراتنا وفاعلياتنا، حيث إن مذاق الأشياء يتوقف في معظمه على الشم، إذ يحذرنا من الأطعمة الفاسدة فنمتنع عن تناولها، وعلى العكس، فإن الرائحة الزكية للطعام تفتح الشهية وتدفع للإقبال عليه.

وتعد حاسة الشم مهمة جدًا بالنسبة لتكيف الكثير من الحيوانات الدنيا، ولقد كان من الممكن أن يكون لحاسة الشم أهمية كبرى في الحياة اليومية للإنسان مما هو عليه الآن، لولا أن حاستي الإبصار والسمع تقدمان له خدمات عظيمة.

ويمكن تحديد مفهوم حاسة الشم بإدراك الروائح المتحللة من حاسة الشم، والمنفصلة عنها المختلطة بالهواء المستنشق الواصل إلى المخ. وذلك عندما تتعرض حاسة الشم للهواء المستنشق الذي انبعث عن الجسم ذي الرائحة. كما أن هناك علاقة وثيقة بين حاسة الذوق وحاسة الشم، وخصوصًا عند إدراك الأشياء. ومن الملاحظ أن الرائحة الكريهة تترك طعمًا كريهًا في الفم، كما أن التلذذ بالطعام إنما هو استجابة لإحساسات صادرة عن اللسان والحلق والأنف، ومن الملاحظ أن من كان لديه زكام لا يتذوق الطعام لأن أنفه مسدود.

كيف تتم عملية الشم ؟

يبطن التجويف الأنفي من الداخل غشاء مخاطي، تنتشر فيه نهايات الأعصاب الشمية (شكل 5). والأعصاب الشمية هذه هي التي تنقل الإحساس بالرائحة إلى المخ، وحتى تشعر



شكل رقم (5)
حاسة الشم

برائحة المواد، يجب أن تنتشر منها مواد متطايرة. تدخل هذه المواد عن طريق هواء الشهيق في أثناء التنفس إلى الأنف، وتذوب في المواد المخاطية التي يفرزها الغشاء المخاطي. وتلامس هذه المواد نهايات أعصاب الشم، فتنقل هذه الأعصاب الإحساس بالرائحة بواسطة أعصاب حسية إلى مركز الشم في المخ الذي يستطيع تمييز الرائحة، فيقال رائحة طيبة أو رائحة كريهة، أو رائحة قوية، أو رائحة ضعيفة[23].

أهمية حاسة الشم :

تعمل حاسة الشم عندما تكون المنبهات على مسافة بعيدة، فأنثى الفراش تجذب ذكور الفراش على مسافة نصف ميل أو أكثر بسبب رائحة المادة الكيماوية التي تفرزها. فالشم حاسة بعيدة المدى في حين أن اللمس والضغط والألم تتطلب جميعًا اتصالاً مباشرًا.

وتبرز أهمية الشم للكائنات الحية، حيث إن حاسة الشم على خلاف حاسة الإبصار لا تعتمد على الضوء، ومن ثم فإن حاسة الشم تستمر في العمل نهارًا وليلًا وفي غياب أي ضوء وتتفوق أهمية الشم على حاسة السمع من وجهة نظر أن السمع يتطلب إحداث صوت. وبذلك فإن الكائن يستطيع إخفاء الصوت إذا شاء الاختفاء مثلا، ولكنه لا يستطيع منع الرائحة التي تنبعث منه. فالرائحة لا تخضع لسيطرة كائن. وعلى ذلك فالحيوانات تستطيع أن تقتفي أثر كائن آخر عن طريق الشم. والإنسان يتميز بضعف حاسة الشم لديه عن معظم الكائنات. والمسافة التي تستقبل الشم في أنف الإنسان صغيرة. وبالمثل نجد المسافة التي تستقبل وتحلل إحساسات الشم في المخ. ومع ذلك فإن حاسة الشم لدى الانسان ليست على درجة كبيرة من الضعف، إذ يستطيع أن يتعرف الإنسان على روائح من يعرفهم معرفة وثيقة[24].

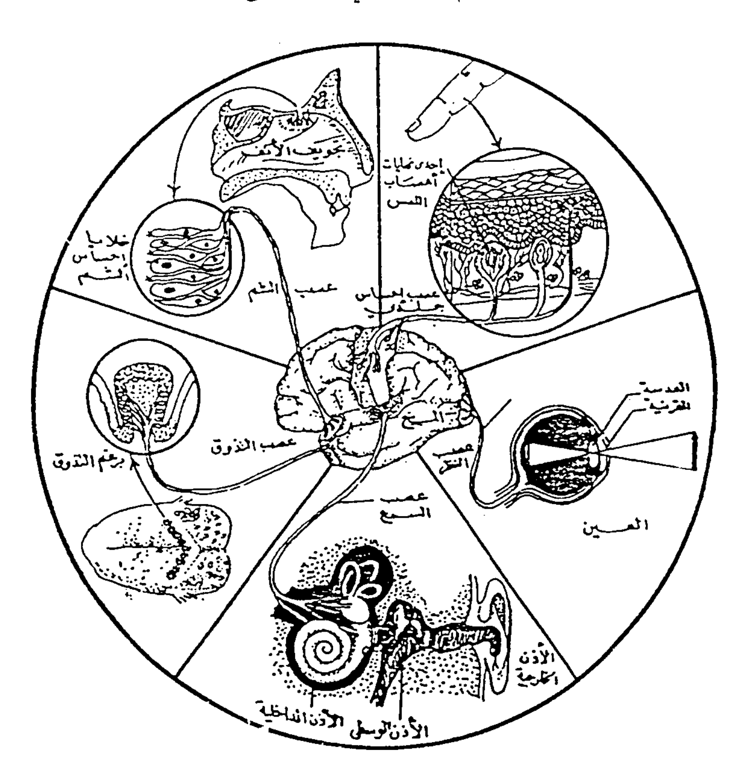
حدة الشم :

يختلف الناس اختلافًا بينا في إحساسهم بالرائحة، فبعضهم لا يملك أي حس شمي، وهو مرض معروف باسم فقدان الشم « انوسميا » كما أن إحساس كل إنسان بالروائح يختلف من رائحة إلى أخرى، فنحن نشم رائحة المسك حتى ولو كان الموجود منه كمية قليلة جدًا، في حين أن بعض المواد الأخرى تكون رائحتها ضعيفة حتى ولو استنشقناها.

ونستعمل في دراسة الشم الآلة المسماة بمقياس الشم « الفاكتوميتر » ويتم القياس في غرفة خاصة تصمم بحيث تزال منها الروائح، وتدرس فيها الرائحة المقصود دراستها. وثمة حادثة معروفة هي التكيف الشمي حيث تضعف الرائحة ويختفي أثر تعرضنا لها مدة طويلة. ومن الجدير بالملاحظة أن تكيفنا مع رائحة ما لا يعني تكيفنا مع الروائح الأخرى[25].

لقد أجرى المركز العلمي للحواس الكيميائية في الولايات المتحدة استطلاعًا حول حاسة الشم، ولم يدر في ذهن أحد أن نتيجة هذا الاستطلاع الذي شمل أكثر من مليون وخمسمائة

ألف شخص سوف تسفر عن هذا العدد الهائل من المفارقات من بينها أن حاسة الشم عند النساء أقوى من الرجال، وأن لبعض الفئات المهنية قدرة مذهلة على تمييز الروائح التي يصعب تفسيرها، وخصوصًا في ميدان خبراء الخلاصات العطرية. وموهبة الشم والتذوق عند خبراء الخلاصات العطرية شديدة الغرابة فكما يقول أحد العلماء : « إن للطبيعة طريقة محيرة في إخفاء أسرارها » فالبن ـ مثلًا ـ يحتوي على أكثر من 800 مركب لخلاصات تكسبه نكهته المميزة، لكن جزءًا صغيرًا جدًا منها هو الذي يشكل العنصر الحيوي لهذه النكهة. وهنا يتدخل الفن ... أي تتدخل تلك الموهبة الفذة عند خبراء الروائح والتذوق حيث يستخدمون أنوفهم وحاسة الذوق لفحص كل عنصر ثم يصلون في النهاية إلى الهدف المطلوب »[26].



شكل رقم (6)
علاقة الألياف الإحساسية بمراكز الإدراك في المخ

حاسة الشم عند الكبار :

بالرغم من قلة البحوث المتعلقة بالحاسة الشمية ذات الصلة بطول العمر، إلا أن بعض الباحثين يرى أن حاسة الشم تتناقص تبعًا للعمر، بينما يرى آخرون بأن حاسة الشم ليس لها

علاقة بطول العمر، وتتوقف النتائج كثيرًا على حنكة الفرد وتدريبه في التمييز بين الروائح، فالرائحة الطيبة أو الكريهة لها تنوعات حضارية ومهنية وفردية، فسماد الإسطبل قد يكون غير مؤذ لفلاح الماشية، ولكنه كريه لمن يعمل عملًا إداريًا أو كتابيًا.

ولقد أكدت الفحوص التي أجريت على جثث ممن هم فوق السبعين إن هناك بعض الضمور في الأهداب[27].

ب ـ بعض التغيرات الفسيولوجية عند الكبار :

بالإضافة إلى التغيرات الفسيولوجية الواضحة عند الكبار، والتي أخذت وقتًا طويلًا من الباحثين مثل التغيرات التي تصيب العين والأذن وذلك لأنهما من الحواس الأساسية المنبهة للمخ، يوجد أيضًا تغيرات فسيولوجية تحدث بالنسبة للكبار، وهي ناجمة عن تقدم العمر. ولقد أكد (كد Kidd) في كتابه « كيف يتعلم الكبار » : « أنه بعد النضج تظهر على الإنسان تغيرات ويكون ظهورها تدريجيًا. وأهم هذه التغيرات ما يأتي :

- تجف أنسجة الخلايا، فتبطؤ في نموها وتبطؤ في استرداد حالتها وعودتها إلى أصلها.
- تصبح خلايا الجسم أقل مرونة إلى حد ما.
- ينقص معدل عملية تحليل الغذاء وبناء الجسم (المتابولزم) بتناقص قوة البدن عامة.
- هناك تناقص في سرعة ردود الفعل العصبية العضلية وحدتها وتحملها.
- يسري التلف إلى البصر والسمع.
- في حين أن القلب يزداد ولا ينقص حجمًا ولا وزنًا، نجد أن من جاوزوا الستين تتناقص لديهم مقدرة القلب من حيث معدلات ضرباته وقوتها في أثناء قيامهم بمجهود بدني حاد.
- أن الجروح التي يصاب بها الجلد تتطلب لالتئامها خمس أضعاف الزمن الذي تتطلبه جروح الصغار، وكذلك سائر الإصابات فإنها تتطلب وقتًا أطول للالتئام، فيطول دور النقاهة بعد أية إصابة أو عملية جراحية.
- يمكننا أن نقبل جزءًا من المثل القديم الشائع (أن الإنسان يصغر أو يكبر بحسب شرايينه) لأن الشرايين تفقد بعضًا من مرونتها ويزداد تكاسلها.
- تصبح العظام واهنة وأقل مرونة، ولذلك تكون معرضة للكسر.
- وتنحط عادة قوة العضلات ذات الرأسين (في أعلى الذراع)، وفي العقد السادس من العمر تكون قد فقدت نصف القوة التي كانت تتمتع بها في العقد الثالث.

- ويبدو ان الجسم لا يحتفظ بحصيله يقاوم بها الضغط، ويقل احتماله للاثار التي تترتب على شدة الحرارة والبرودة والإفراط في الطعام والجفاف واستهلاك الأملاح »[28].

جـ ـ الحركة Movement :

أكد : (ديفرايس Devries 1984) أن : « قمة الحركة عند الإنسان يصلها في الثلاثين من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر كلما زاد سنًا »[29]. وقد يرجع السبب إلى أن العضلات هي التي تهيىء الحركة، وعند حوالي الخامسة والعشرين عند الرجال وبعمر أقل عند النساء يكتمل التحام العظام، كما أن معظم الناس يفقدون حوالي نصف محتوى العظم في السبعين حيث إن العضلات تضمر بزيادة العمر، وعندما تضمر العضلة، وينحل العظم، فإن القدرة على تحريك الجذع جانبًا تنقص، وأن هذين العاملين يؤثران على القدرة على المشي والجري، وأن المعوقات الوقتية كالتشنج والتصلب تزداد تبعًا للعمر، كما أن حوادث عجز المفاصل عن القيام بوظيفتها كالتهاب المفاصل والروماتيزم تزداد، وهذه جميعًا تزداد تأثرًا بعملية المشي[30].

والبطء في الحركة يتخذ أشكالًا كثيرة، فمنها ما يتصل بسرعة تدفق الدم في الأوردة والشرايين، ومنها ما يتعلق بمرور (الرسائل) في الجهاز العصبي.

بالرغم من هذا نلاحظ أن هناك استثناءات حول قدرة الكبار على الحركة فقد أشار (كد Kidd) في إحدى الدراسات إلى أن رجلين جاوزا الخامسة والستين استطاعا أن يسجلا في مضمار سباق القوى، أرقامًا ضربت تلك التي سجلها شباب في العشرينات من أعمارهم[31].

كما أن قدرة الإنسان على العمل تتناقص شيئًا فشيئًا مع التقدم في العمر، كما تصل قدرة الإنسان على العمل إلى ذروتها عند الخامسة والثلاثين من العمر، وعند السبعين من العمر أو الخامسة والسبعين تصبح قدرة الإنسان على العمل نصف ما كانت عليه حين كان في الثلاثين أو الخامسة والثلاثين. كما يتمتع (60 %) من الكبار في الفترة الزمنية ما بين 35 إلى 80 سنة بالاستمرار في العمل دون تعب أو إرهاق (ميلين Milne 1968)[32].

وقدم علماء النفس بحوثًا كثيرة في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال تجربة عملية قد أجريت في إنجلترا تناولت تصنيف كثير من الكتل وترتيبها بحسب الشكل والحجم، وكان القائمون بالعمل عددًا من الشباب، وعددًا آخر من كبار السن، وأكدت التجربة في أول الأمر على أن المسنين ممن جاوزوا الخامسة والستين قد قضوا في التصنيف والترتيب وقتًا أطول بكثير من الوقت الذي قضاه الشباب دون الخامسة والعشرين للقيام بنفس العمل، حتى إذا استمر الفريقان في العمل وجد أن كبار السن كانت لهم خبرة تفوق الآخرين، فقد ازداد إنتاجهم نسبيًا شيئًا فشيئًا، ولم يكن الفرق في نهاية الدراسة إلا فرقًا ضئيلًا بين الفريقين، ولم ينخفض إنتاج المسنين عن إنتاج الشباب إلا قليلًا جدًا.

كما أكدت التجربة أن كبار السن بين السادسة والاربعين والرابعة والستين هم خير من حققوا أعلى الأهداف (كد Kidd)[33].

وتعد التمارين الرياضية للمسنين عاملًا من العوامل الأساسية التي تساهد على التقليل من التغيرات الفسيولوجية التي تحدث للكبار، كما تزيدهم نشاطًا وقوة، وليس هناك دليل مرجح بأن التدريب يزيد من طول العمر أو ينقص من وزن الجسم.

ولقد أكدت دراسة مستعرضة للرجال من عمر (15-19) و (63-88) درست تأثير التمارين على تصلب المفاصل، وكان جزء من الاستنتاجات أن الشخص المسن مستجيب لمثل هذه التدريبات مع الحمية مثل الشخص الشاب (هابمان وآخرون 1972 Hapman)[34].

ولقد أكدت دراسات كثيرة في هذا المجال أهمية الرياضة البدنية لما تحدثه من تحسن ملحوظ في وظيفة الجسم من خلال تأثيرها المباشر في تحضير الكيمياء الجسمية، وتقوية العضلات، وتنشيط الدورة الدموية، وتخليص الجسم من فضلاته.

ويستطيع كبار السن مزاولة الأنشطة الرياضية إذا ما توفرت لديهم الرغبة من ناحية، والبرامج الرياضية المناسبة من ناحية أخرى.

ثانيا : الـوراثـة :

إن نظرة فاحصة إلى حياة الإنسان تكشف لنا سر هذه القوة التي نسميها « الوراثة » فالإنسان يبدأ حياته في شكل بيضة مخصبة، أو خلية صغيرة تشمل كل العناصر التي تتميز بها الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية وغيرها.

وقد تكون هذه البويضة نتيجة عملية إخصاب من خليتين هما البويضة والحيوان المنوي وباتحاد هاتين الخليتين تتكون نواة جديدة وهنا يتقرر مصير الإنسان، وتحدد حقيقته ذكرًا أو أنثى، كما تتحد صفاته الجسمية والنفسية طويلًا كان أو قصيرًا، أزرق العينين أو أسودهما، ذكيًا أو غبيًا، هادىء الطبع أو حاده. وهكذا يمكننا أن نقول : إن المميزات التي تتركب في البويضة المخصبة هي الوراثة، وتكاد الآراء تجمع على أنه مهما تغيرت البيئة أو تنوعت فإنها لا تنتج ما يخالف طبيعة البذور الأولى للوراثة، ومن ثم كان ضروريًا إن أردنا تحسين النوع من السلالات الصالحة، على أننا إذا أحسنا اختيار البيئة التي يعيش فيها الإنسان أمكننا أن نهيىء الجو المناسب الذي يمكن عناصر الوراثة من أن تنمو لأحسن ما يكون النمو.

ومن خلال برامج تعليم الكبار الهادفة يمكننا تحقيق التكيف والوقاية لكثير من الذين لديهم نزعة وراثية نحو المرض، ومنها على سبيل المثال :

1 ـ النزعة الوراثية لأمراض القلب التاجي.

2 ـ النزعة الوراثية لمرضى البول السكري.

3 ـ النزعة الوراثية لمرضى الجلوكوما.

4 ـ النزعة الوراثية لزواج أبناء العمومة.

ثالثا : طول العمر المتوقع

بالرغم من الزيادة الطفيفة في مواليد الأطفال، إلا أن النسبة بين الذكور والإناث قد تكون متساوية تقريبًا وعند الخامسة والستين من العمر تزداد نسبة الإناث حيث يكون هناك 140 امرأة لكل 100 رجل، وتستمر زيادة الإناث بحيث تصبح لكل 100 رجل 165 امرأة عند سن الخامسة والسبعين من العمر، ويميل النساء للحياة بصورة أطول، وقد يرجع السبب في ذلك إلى زيادة نسبة وفيات الرجال، حيث أن متوسط حياة المرأة المتوقع سبع سنوات أكثر من الرجل، ولأسباب غير معروفة تبين أن الأشخاص الذين يتمتعون بأجسام صغيرة يعيشون أكثر من الأشخاص الذين يتمتعون بأجسام كبيرة (ناكس، Knox 1970)[35].

وبناء على الإحصاء السكاني للولايات المتحدة الأمريكية في عام 1970 كان 10 % تقريبًا، أو عشرين مليونًا من مجموع السكان البالغ عددهم 200 مليون كانوا فوق الـ 65 من العمر، وبمقارنة ذلك مع عام 1900 فقد كانت نسبة السكان الذين يتجاوز أعمارهم الـ 65 حوالي 4 %، وتبين اليونسكو أنه في عام 1900 كان هناك 200 مليون من الناس فوق الـ 65، وهي زيادة تبلغ تقريبًا 25 مليونًا من الناس منذ عام 1965. (بترلر، 1969 Butler)[36].

إن الظروف الاجتماعية، وتحسين المستوى الصحي بوجه عام في كثير من الدول، والعناية بالصحة، وأنماط الوراثة، والحركة الجسمية، والتربية والمهنة والعمل المستمر، والاهتمام بالتلقيح ضد الأمراض المعدية، كلها عوامل أسهمت في الإقلال من الوفيات، وبالتالي في ارتفاع متوسط العمر.

ولقد أكدت البحوث والدراسات أنه لا يوجد تعريف مقبول بصورة عامة لمصطلح (طول العمر) كما أنه ليس هناك من أداة معتمدة لهذه الظاهرة (ساموك، Sachmuk 1970)[37] والتعريف المعتاد هو فترة الحياة فوق المعتاد أو المعدل، وعلى أية حال فإن ما هو معدل في ظروف معينة ليس كذلك في ظروف أخرى. فالمعدل (الوسط) هو نقطة وسيطة إحصائيًا، وقد تختلف من عرق إلى عرق، ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى، ومن أمة إلى أمة ومن مهنة إلى أخرى، ومن حيوان إلى آخر، ومن جنس إلى آخر (بالموز وجفرز، 1971 Palmers & Jeffers)[38].

ولقد أكد (كونفورت، Confort 1979) : « أن لكل خلية في الجسم برنامج ذو نشاط

محدد، وعندما ينتهي هذا البرنامج تبتدىء مظاهر الشيخوخة، وفي أعقابِ ذلك تظهر عند الإنسان الأمراض المرتبطة بالشيخوخة كالأورام وأمراض المناعة الذاتية، وربما تفسر هذه النظرية ظهور ألياف السيللولوز (Cellulose) تحت جلد المسنين، علمًا بأن هذه الألياف لا تظهر في المملكة الحيوانية إلا عند دودة القز وعند بعض الحيوانات البحرية (الزقيات) التي تتصل بنسب مع أجداد الحيوانات الفقارية[39].

أما (سلي، Sela 1956 فقد أكد أن الوراثة لها تأثير كبير على طول العمر[40].

ولقد درس الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية 6329 من رجال الأعمال والمهنيين لفترة أطول من 12 سنة، وكانت النتيجة أن العلماء أطول عمرًا من رجال الدين ورجال التعليم ورجال الجيش، وأقلهم عمرا مراسلو الجرائد والصحف، كما أكدت الدراسة أن هناك اختلافًا شاسعًا في معدل الوفيات بين مختلف المجموعات المهنية، وكان المعدل القريب العادي لرجال الأعمال الكبار، والقضاة والمحامين والمهندسين والفنانين والنحاتين، ونال الأطباء والجراحون وموظفو الحكومة إلى حد ما معدلات أعلى في الوفيات من رجال آخرين في هذه الدراسة (كونت، Quint 1970)[41].

وفي دراسة مماثلة على 200,000 من موظفي القانون والبريد في الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن طول العمر في حدود المعدل لأعلى الدرجات الإدارية[42].

وأشار (جوت، Jowatt 1973) إلى خمس طرق تساعد على طول العمر، وهي :

1 ـ كن بصحة جيدة وحافظ عليها.
2 ـ احتفظ بشعور السعادة.
3 ـ كن نشيطًا جسميًا وعقليًا.
4 ـ ابتكر أنشطة في وقت الفراغ.
5 ـ استمتع بالحياة[43].

كما أن هناك عوامل كثيرة تعمل على تقصير العمر، ومنها :

1 ـ التغذية المفرطة.
2 ـ العمل الشاق.
3 ـ الكسل.
4 ـ الأمراض المتكررة.
5 ـ الحوادث التي تسبب إعاقة دائمة.
6 ـ ارتفاع ضغط الدم.
7 ـ قلة النوم.
8 ـ التدخين وتعاطي الخمور والمخدرات.

رابعًا : قدرة الكبار على التعلم

لقد ورث الإنسان المعاصر في الدول النامية كثيرًا من التقاليد والأساطير والخرافات التي انتقلت إلينا شفاهة أو كتابةً من جيل إلى جيل تحمل في طياتها السلبية والتشاؤم فيما يتصل بتعليم الكبار، ومنها أن التكوين الجسمي والنفسي والعقلي للكبار لا يساعدهم على عملية التعلم، كما أن التعليم عملية خاصة لصغار السن أما الكبار، فمن الصعب إحداث تغير في مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم، ومن هنا كانت النظرة إلى تعليم الكبار أنه لا جدوى من ورائه وقد تعززت هذه النظرة بعوامل أخرى ربما كان في مقدمتها قصور الجهود التي بذلت، ومازالت تبذل في هذا الميدان.

كما أن بعض الأقوال والأمثلة الشعبية تحمل تأثيرًا سيئًا على حركة تعليم الكبار يتمثل في عدم الثقة بالنفس، وفتور في الحماس لمواصلة العلم والتعلم، ولا شك أن هذه الأقوال وتلك الأمثلة هي نتاج فترات تاريخية ظالمة ومظلمة، وإنها تمثل انحسارًا فكريًا وانسحابًا من الحياة أمام قوى غاشمة قاهرة مستبدة، ورغم انقضاء هذه الفترات تاريخيًا إلا أن تلك الأقوال والأمثلة التي هي نتاج تلك الفترات مازالت على ألسنة البعض، تعيق من انطلاقة قوى التقدم عامة، وتحد من حركة تعليم الكبار خاصة. ومن أمثلة هذه الأقوال والأمثلة الشعبية ـ التي مازالت تعبر عن نظرة بعض فئات المجتمع تجاه هذا اللون من التعليم ـ القول على سبيل الاستنكار : « بعد ما شاب أرسلوه إلى الكتّاب ». « لا يمكن أن تغير طبيعة البشر ». « لا يمكن أن تعلم كلبًا عجوزًا حيلًا جديدة ». « العمر العقلي لمتوسط كبار السن هو الثانية عشرة ». « العلم في الصغر كالنقش على الحجر ». مستنكرًا العلم في مرحلة غير تلك المرحلة ... إلخ. وعلى الرغم من أنه كان لتكرار ترديدها ضرر بالغ، بل لعله ضرر لم نكن نقدر مداه من قبل، ولا شك أن نظرة المجتمع ـ مسؤولون وغير مسؤولين ـ المتدنية لهذا النوع من التعليم تؤثر على كافة أشكاله في هذا المجال، تمويلًا، وإدارة، وتخطيطًا، وتربويًا، وبحثًا ... إلخ. فمازال الاتجاه الغالب في بلداننا العربية أن تكون المدرسة الابتدائية مركزًا لتعليم الكبار، والمنهج الابتدائي منهجًا لهم، ومدرس الصغار مدرسًا لهم، كما جرى التقليد أن الجزء الأكبر من التعليم والتنظيم في ميدان تعليم الكبار كان ومازال يقوم به معلمون منتدبون بعض الوقت أو متطوعون، وإذا كان هذا إجراء مقبولًا في وقت ما، فإنه الآن وقد بلغ هذا الميدان مرحلة من التطور، أصبح يتطلب إطارًا متخصصًا يضم منظمين يعملون طول الوقت وكذلك إداريين واختصاصيين في وسائل الاتصال الجماهيري ... إلخ.

لذا فإن أكبر التحديات التي تواجه تعليم الكبار في مرحلتنا هذه هي كيفية إعداد وتدريب العاملين في هذا المجال ولا سيما وقد انتقل تعليم الكبار من كونه جهدًا اجتماعيًا تطوعيًا هامشيًا إلى كونه جزءًا مهمًا من الحاجة العامة إلى التعلم.

إن الكبار ليسوا كما يتوهم البعض أنهم جهلة متخلفون وأنهم عالة على التعليم. إن لهم

خبرات مكتسبة لبعضها عمق وأصالة، وهي بالطبع تفوق خبرات الصغار، كما أنها تعينهم دون الصغار على استخلاص المعاني لاستعمالها في حل المشكلات التي تواجههم، كما أنها تساعدهم دون الصغار على فهم وإدراك المعلومات الجديدة.

ولقد أثبتت بعض الدراسات قدرة الكبار على التعلم والتحول المهني واكتساب مهارات جديدة ومعارف جديدة بل وأحيانًا بشكل أسرع مما يستطيع أن يحدث للصغار.

ولقد أكد (ثورنديك، 1928 E.L. Thorndike) في كتابه (تعليم الكبار) ما يلي :

« لا يجوز أن يحجم من كان دون الخامسة والأربعين عن أن يتعلم أي شيء اعتقادًا أو خوفًا من أن يكون قد بلغ من الكبر حدًا يحول دون ذلك، ولا يجوز أن يتخذ الخوف ذريعة يعتذر بها عن تعلمه، وإذا هو فشل فمن النادر أن يكون ذلك راجعًا مباشرة إلى تقدمه في السن. إن تعلم الكبار لا يعوقه أي عائق خفي من ناحية عمر المتعلم »[44].

وعليك أن تلاحظ أن العمر الذي اختاره (ثورنديك) هو الخامسة والأربعون وبعد نشر هذه الآراء بأربعين سنة بدا للمربين أن تقدم السن عند هذا الحد كان متواضعًا، لكنه كان في حينه خرقًا للحكم الذي تواضع عليه الناس في العشرينات من هذا القرن وكان أول الدعاوي التي نقلت التأييد بالأدلة من الدراسات التجريبية المنظمة. وجاء في المقدمة التي قدم بها ثورنديك كتابه (تعليم الكبار) :

« ليس هناك من البحوث المنظمة الواسعة ما يكشف لنا عن مدى الميزات التي تمتاز بها الحضانة والطفولة والمراهقة، ولا تمتاز بها السنوات التي تقع في عمر الإنسان بين العشرين والأربعين من حيث المقدرة على التعلم لقد كان هناك في واقع الأمر إهمال لهذه المسألة، أو قل إنه كان هناك قبول لما استقر عليه الرأي العام، وما أخذ به العرف، وما جرى مجرى الأمثال، من أنه من الأهمية بوجه خاص تدريب الطفل على الطريقة التي يجب أن يسير عليها وهو كبير »[45].

أما (كد J.R. Kidd) فلم يعدّ في كتابه (كيف يتعلم الكبار) أن سن الخامسة والأربعين هي الذروة تنحدر بعدها القدرة على التعلم، ولكنه عدّ تلك الذروة عند سن الخامسة والسبعين، بل تزيد على ذلك، وعدّ أن الذروة لن تكون إلا عند ظهور الأدلة على اضمحلال الفرد ككائن عضوي سليم صحيح.

ولقد أكد (رتشارد لفنجستون، 1945 Richard Livingston) في كتابه (على التعليم) :
« أنه عند الكبر وحده يستطيع الإنسان أن يلم ببعض أنواع التعلم. فالأطفال والشباب يفقدون الخبرة المطلوبة التي ينبني عليها التعلم »[46].

كما أكد (كد Kidd) أن ما قاله « لفنجستون » يتفق مع أرسطو حين يقول : « لا

يستطيع الولد أن يكون فيلسوفًا ». ويتبع أيضًا نيومان حين يقول في بحث له بعنوان : معاونة الذين يتجهون نحو التقدم والارتقاء : « لنفكر في الفرق بين الصغار والكبار عند تأثرهم بالكلمات التي خلفها لنا المؤلفون الكلاسيكيون القدامى من أمثال هومر وهوراس، فوقع هذه الكلمات يختلف بين أولئك وهؤلاء، فالفقرات التي كان لها وقع بياني عادي عند الناشئين، مثل غيرها من مئات الفقرات، سواء أكانت خيرًا منها أم أقل منها شأنًا، أي مئات الفقرات التي أمرنا بها الكتاب ممن أوتوا الحذق في صناعة البيان : تلك الفقرات التي يستظهرها الناشىء ويحفظها عن ظهر قلب، ويحاكيها في كتابته، ويستخدمها في نظمه، ويعدّ أنه نجح في محاكاتها : تلك الفقرات تصيب كبد الحقيقة في نفسه حينما تمر به السنوات طويلًا، وحينما تنمو عنده خبرة الحياة وتخترق وجدانه بوقارها الرصين، وتتبلج في بصيرته حقيقتها وتمامها »[47].

ولقد أجرى العالم « ثورنديك » دراسات على التعلم كان لها آثارها العظيمة حيث قال : « إن العمر الزمني ليس عاملًا مهمًا جدًا في التعليم وأن جميع الناس رجالًا أو نساء يمكنهم أن يتعلموا. وقد لاحظ ثلاث ملاحظات خاصة بتعليم الكبار :

1 ـ خير فترة يستطيع أن يتعلم فيها الإنسان هي ما بين العشرين والخامسة والعشرين.

2 ـ يحدث انخفاض في هذه المقدرة بعد هذه السن حتى سن الثانية والأربعين بنسبة 1 % سنويًا.

3 ـ أثر الفكر في المنحنى البياني للقدرة على التعلم، وعلاقته بالسن ضئيل جدًا. وهذا المنحنى الذي يبين نمو أقدر الناس يكاد يتفق والخط الذي يبين نمو الأشخاص العاديين »[48].

وفي هذا المجال أكد و. ر. ميلز) على قدرة الكبار على التعلم بقوله :

« ليس للتقدم في السن قوة الفيتو على التعلم في أية فترة من فترات الحياة »[49].

ولقد أكد (هورن، Horn 1970) : « أن الشيخوخة البدنية حقيقة واقعة، وأن هناك فروقًا واضحة بين أصحابها، وأن الانحطاط يتناول سرعة الأداء ومدى تركيز الانتباه، وفي المهمات التي نطلب فيها من الكبير أن يوزع انتباهه بين شيئين في وقت واحد نجد أن مثل هذا الانتباه، ينحدر مع العمر ابتداء من عمر 30 سنة. ولا يتضح الانحدار عند كبار السن، وربما يطورون من قدرات وخبرات معينة تستمر معهم بفعالية خلال كبر السن، وتوجد دراسات توضح أن القدرة المعرفية لمجموعة لا بأس بها من كبار السن (حوالي واحدة من كل عشرة) لا تقل عما يتمتع به الشباب من قدرة معرفته »[50].

ولقد أكد الباحثون على أن نتائج الطلاب الكبار في الفصول المسائية أفضل من نتائج الطلاب المنتظمين في هذه الكليات. ففي عام 1933 قام (هربرت مورنسون) (Herbert

Sorenson) بدراسة دقيقة وعميقة عن مقدرة الكبار وقال في بعض ما انتهى إليه من نتائج بحثه : « أمامنا بينة تدل على أن قدرات طلبة المساء في أساسها مساوية لقدرات طلبة النهار وكان طلبة المساء في بعض الجامعات أقدر من نظرائهم من طلبة النهار »[51]. ويدل ذلك على أن أي تفوق نلحظه في هذه المقارنة إنما يرجع إلى فئة العمر التي ينتمي إليها الدارس.

ومرت بعد ذلك قرابة عشرين سنة أكد بعدها (جون دير 1956، J.P. Dyer) : « أن الطالب المتفوق من كبار السن مساو ـ إن لم يكن أفضل ـ للطالب المتفوق من طلبة النهار، أما الطلاب العاديون من الناحيتين فهم متساوون »[52].

وحول أداء طلاب الدراسة بالمراسلة أكد (دال ديسنجر Dale Dysinger) أن : « أداء وإنجاز طلاب الدراسة بالمراسلة في علم النفس يعادل أو يتفوق على أداء وإنجاز الطلبة المنتظمين (المقيمين) »[53]. كما قام (آرثر لارسون Arthur Larson) بالمقارنة فيها إلى أن « الإنجاز الأكاديمي لطلبة التعليم بالمراسلة مساوٍ للإنجاز الأكاديمي للطلبة المنتظمين (المقيمين) »[54].

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن ما يحصله الصغار في سنتين أو ثلاثة آلاف ساعة يحصله الكبار في مدى زمني وجيز يتراوح فيما بين 270 إلى 750 ساعة فقط. بل إن متوسطي الذكاء أو بطيئي التعلم من الأميين الكبار يتعلمون بشكل أسرع من الصغار بأربع مرات، ويتوقف الأمر في سرعة التحصيل على تهيئة سياق التعلم سياسيًا وثقافيًا وتربويًا »[55].

خامسًا : علاقة العوامل الفسيولوجية بعملية التعلم

إن الوسائل التعليمية بالنسبة للإنسان تكمن في قدرة حواسه على نقل المعلومات واضحة إلى المخ الذي يقوم بدوره بترجمتها وتحديدها والاحتفاظ بها، فأية إعاقة أو ضعف فيها، وخاصة في حاستي السمع والبصر، قد يؤدي إلى ضعف الدوافع والشعور بعدم الثقة بالنفس والتردد، وبالتالي إلى انخفاض درجة التحصيل لدى الدارسين الكبار الذين يعانون من إعاقة حسية.

ومما سبق يتبين لنا أن هناك تناسبًا عكسيًا بين التقدم في السن وقوة الحواس، بمعنى أنه كلما زاد عمر الإنسان ضعفت حواسه.

إن للتغيرات الفسيولوجية للحواس تأثيرًا عكسيًا على العملية التربوية للإنسان، فمن الملاحظ أن الدارس الكبير يتذكر الخبرات السابقة أكثر من تذكره للخبرات الحديثة، وقد يكون أحد الأسباب، أن حواس الكبير كانت سليمة في صغره، وكانت تنقل المعلومات إلى المخ واضحة عن طريق الأعصاب الحسية، وفي هذه الحالة يصعب تخزينها لمدة أطول.

ولقد أكد قانون (جاكسن Jackson) الذي يبين « أن الوظائف العقلية عندما تضعف أو تفقد بواسطة المرض، فإن أول الوظائف اختفاء هو آخرها ظهورًا في أثناء تطور الفرد، بمعنى آخر فإن نظام الاضمحلال هو العكس من نظام التطور، ويمكننا أن نتوقع أو ندرك أنه كلما كبر الإنسان وخاصة إذا أصابه المرض فإن النسيان يشمل أولًا الأحداث الجارية، رغم أن الفرد قد يكون قادرًا على تذكر أحداث حصلت من 30 أو 40 أو 50 عامًا[56].

ولقد أكد علماء النفس أن ذاكرة الإنسان تتناقص مع التقدم في العمر، وبالرغم من اختلاف العلماء حول نقصان الذاكرة وزيادتها أو ثباتها، إلا أنهم متفقون على أن التدريب وحفظ السرية، والدعم العاطفي، والتعزيزات السمعية والبصرية، كلها عوامل تساعد على تحسين الذاكرة. كما أكد علماء النفس أن الذاكرة القصيرة المدى تضعف لدى الكبار المسنين بحيث لا يستطيعون تذكر الأحداث الجارية أو القريبة بسهولة، وأن الذاكرة طويلة المدى لا تتأثر بطول العمر، فالمسنون والشباب متساويان في تذكر الأحداث القديمة[57].

وحول ظاهرة التذكر والنسيان أشار قانون (جوست Jost) « بأنه كلما كان هناك ارتباطات أو ساقان للذاكرة لهما نفس القوة، ولكن يرجعان إلى زمنين غير متساويين (بمعنى أن أحدهما جرى تعلمه قبل الآخر) فيمكن أن نتوقع أن التكرار سيزيد من قوة الذاكرة الأقدم عمرًا بدرجة أكبر من الذاكرة الأحدث ». وهذا ينسجم مع ما جاء به (لندن Lindon) « الذي كان يعتقد أن فترة الكبر المتأخرة ليست طفولة ثانية ولكنها طفولة معكوسة »[58].

ولتخفيف ضعف الإبصار الناتج عن التغير الفسيولوجي للعين، أو من الأمراض التي تصيب العين مباشرة، أو من أمراض تصيب أجزاء الجسم الأخرى، وبالتالي تتأثر بها العين إلى أدنى حد ممكن، أصبح من الضروري مراعاة الأمور التالية :

1 ـ الكشف الطبي العام وخصوصًا على العين والأذن بالنسبة للدارسين الكبار قبل التحاقهم ببرامج تعليم الكبار.

2 ـ تشجيع الدارسين الكبار على استعمال النظارات الطبية.

3 ـ توفر الإضاءة الكافية في الفصل الدراسي.

4 ـ عدم تسليط النور مباشرة على وجوه الدارسين.

5 ـ قد يكون النور الزائد مضرًا وخصوصًا إذا كان ساطعًا يبهر العين.

6 ـ تجنب سقوط الضوء فوق الأجسام العاكسة إذ قد يؤدي ذلك إلى وهج ناتج من انعكاس الضوء.

7 ـ العمل على التنسيق بين النور ولون الجدران في الفصل الدراسي.

8 ـ لا بدّ من مراعاة حجم ولون الحروف ونوع الورق والمسافات بين الجمل.

9 ـ استخدام الألوان الغامقة بدلا من الألوان الفاتحة لأنها تزيد من تركيز الرؤية.

وقد دلت الدراسات على أن متوسط قدرة بؤبؤ العين في سن الخمسينات على تقبل الأشعة الداخلة في العين يعادل نصف قدرته في سن الخامسة والعشرين، ولهذا السبب فقد أصبح من الضروري تعويض هذا النقص الفسيولوجي الناتج من بؤبؤ العين وذلك بزيادة كمية الضوء داخل الفصل الدراسي، فمثلًا نجد أن الإنسان الذي في سن العشرينات يحتاج إلى مائة شمعة (Watts) من الضوء، بينما هو في سن الخمسينات يحتاج إلى مائة وثمانين شمعة[59].

ومن الملاحظ أن الدارسين الكبار يشعرون بالإجهاد، وخصوصًا حاسة البصر والسمع والبطء في الاستجابة للمؤثرات الخارجية نتيجة للبطء في الحركة، فقد يشعر الدارسين الكبار بحرقان ووخز العينين أثناء القراءة، وكثيرًا ما نلاحظ أن الدارسين الكبار يقطبون حواجبهم أثناء القراءة ويحدقون فيما يقرءون، كما يواجه الدارسين الكبار في الفصل الدراسي مشكلات متعددة ناجمة عن ضعف أو فقدان السمع لديهم فقد يوجد بين الدارسين الكبار من لا يستطيع أن يسمع جملة كاملة إلا إذا خوطب بصوت مرتفع فوق العادة، كما أننا نلاحظ أن هؤلاء الدارسين قليلو النشاط في الفصل الدراسي وقليلو الانتباه إلى ما يقال، إذ يشعرون بأنهم معزولون، كما يعتقدون أن الناس يتهامسون من حولهم، والأكثر خطورة من ذلك أن كثيرًا من المدرسين يضعون هؤلاء في صفوف ضعفاء الذكاء والأغبياء.

لذا فقد أصبح لزامًا على العاملين في مجالات تعليم الكبار ضرورة التحكم في الأصوات داخل الفصل الدراسي. فقد تخلق الضوضاء قلة التركيز والإدراك عند الكبار كما أن التشويش يسبب القلق والارتباك. وقد يؤدي إلى الشعور بالإحباط والهبوط في النشاط. وتفاديًا لهذه المشكلة التي قد تؤثر في ثقة الدارس الكبير بنفسه فقد أصبح من الضروري تعويض النقص في السمع عند الكبار عن طريق وضوح المحاضرات وتقديمها بصوت عالٍ بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار، كما يجب على المدرس خلق البيئة التعليمية المناسبة في الفصل الدراسي، والعمل على اختيار الوسائل التعليمية التي تعمل على تقريب المعاني للكبار، والتي يمكن تصورها وإدراكها بسرعة.

إن النشاطات التي تعتمد على الحواس والأعصاب والحركة تحتاج إلى مستوى معين من المهارات لتحقيق العمل الجيد فقد أوضح (ولفورد Welford A.T.) في كتابه « أسس المهارة » : « أن كلًا من اكتساب وفقدان الحركة في العمل يرجع إلى الفروق الفردية بين الأفراد، ومدى تصور الفرد وبراعته الشخصية، وقدرته على التحكم في حركة عضلاته، ونوع السرعة التي يتطلبها هذا العمل »[60]، وكثيرًا ما يلاحظ العاملون في مجالات تعليم الكبار أن بعض الدارسين الكبار في مجموعة واحدة أبطأ من البعض الآخر في فهم المادة، وقد تفسر هذه الظاهرة بأن الدم الذي يجري في العروق والشرايين يجري ببطء مما ينتج عنه بطء في حركة الأعصاب التي تصل إلى المخ.

ولقد أكد (لورج 1963، Lorge) : « أن هناك انخفاضًا في معدل التعلم مع التقدم في

السن، ولكن القوة الفكرية في ذاتها لا تتغير من سن العشرين إلى سن الستين، ويرجح (لورج) ظاهرة الانخفاض إلى عدة عوامل، منها : الخوف من الفشل، والرغبة في أن يكون الشخص دقيقًا كل الدقة في عمله، والتروي في مواجهة المثيرات والأوضاع غير المألوفة[61].

ومن الملاحظ أن الكبار يتصفون بالحرص والتأني أكثر من الشباب حين يتطلب الموقف الاستجابة لأمر من الأمور، فهم يواجهون المواقف الجديدة بكل حذر، ولا يتعجلون الاستجابة لها كما يفعل الشباب، فهم أبطأ في إدراك الأمور وفي التبصر، وأبطأ في العمل والتفكير، وقد تتناقص معدلات التعلم ولكن قدرتهم على التعلم لا تتأثر إلى حد ما، كما أن أداء الكبار في بعض العمليات العقلية قد يكون أقل منه عند الصغار، ولكن هذا يرجع إلى أنهم أكثر نقدًا وحرصًا ومراجعة وتحليلًا وبطأً وخوفًا من الفشل الذي يلام عليه الكبار ولا يلام عليه الصغار.

والجدير بالذكر أنه لا توجد هناك علاقة بين البطء في تنفيذ العمل والقدرة على تنفيذه، إلا في نهاية العمر عند السبعينات تقريبًا. ويدل هذا على أن الدارس الكبير يحتاج إلى وقت أطول من الدارس الصغير للاستجابة إلى الحوافز، وقد أكدت البحوث أن الزيادة في العمر بعد العشرينات لها صلة وثيقة بالانخفاض في سرعة الفعالية في العمل تتأثر سلبيًا بالضعف في حواس السمع والبصر[62]. وقد توصل كل من (الن ونوكس Knox and others) في بحثهما بعنوان « ذكاء الكبار وقدرتهم على التعلم » : (إلى أنَّ الكبار لديهم القدرة على التعلم، كما أن القدرة العقلية (Mental Ability) لديهم تتضاءل مع التقدم في العمر، بالنسبة لسرعة الإنتاج وليس بالنسبة لجودة الإنتاج.

ولقد أكدا في نهاية البحث أن الذكاء والخبرة القديمة والمعرفة عند الكبار تساعد على عملية التعلم)[63]. لذا يجب التفريق بين السرعة في الأداء والقدرة على التعلم.

تطوير منهجية البحث في تعليم الكبار

بقلم :
أ. د. نور الدين محمد عبد الجواد(★)

المقدمـــة :

يمكن القول بأن الحضارات القديمة قد عرفت تعليم الكبار كما عرفت تعليم الصغار، وأن هذه الحضارات توصلت رغم ما بينها من اختلاف في أهدافها ووسائلها وظروفها ومشكلاتها إلى ممارسات معينة في تعليم الكبار والصغار معاً.

ويمكن القول كذلك بأنه يستحيل قيام حضارة في غياب التعليم، والتلقين، والتدريب للصغار والكبار على حد سواء، وأن هذا هو ما أكدته دراسة الحضارات قديمها وحديثها.

ويمثل الحكماء، والفلاسفة، والأنبياء والرسل ـ عبر مراحل التاريخ ـ الرواد الأول لتعليم الكبار، وأنهم اتجهوا ـ على الأقل في بداية الأمر ـ بأفكارهم ومبادئهم للكبار، يعرضون عليهم أفكارهم، ويلقنونهم مبادئهم، ويخططون معهم لإحداث التغير المنشود. وما كان لهم ـ في بداية الأمر ـ أن يتجهوا لغير الكبار يعلمونهم، ويدربونهم، لأنهم وحدهم دون الصغار هم الأقدر على تغيير وجه الحياة، وترجمة الأفكار والمبادىء من كلام وعبارات وشعارات إلى عمل وأحداث وممارسات.

ولكن البشرية شهدت مع مطلع العصور الحديثة، والنهضة الأوربية والانقلاب الصناعي، تعاظم نمو الحضارة الغربية والتي أثرت في غيرها من حضارات العالم بأن فرضت عليها أفكارها ونظمها وإنجازاتها، أو أن غيرها من الحضارات تأثرت بها طوعا وأخذت عنها بعض أفكارها، ونظمها، واستفادت من إنجازها. ذلك أن الحضارة الغربية نمت وسط تطور هائل زادت عظمته تلك الخطوات الكبيرة التي قطعها العقل البشري في سياق سعيه لتأمين حلول أكثر ملاءمة لظروف الإنسان وحاجاته وكماله، ولم يكن هذا التطور ضيق الفائدة والخصوصية، وإنما كان ـ أيضا ـ ينشر آثاره على مستوى العالم برمته... « لقد طبعت أوربا العلم بطبعها واخترقت حضارات وثقافات الآخرين بمختلف هواياتهم ومناطقهم، وألحّت على تقديم نفسها كأفضل نموذج حضاري » (بن عبد العلي، 1986، ص 49).

(★) أستاذ التربية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك عبد العزيز ـ السعودية.

لكن الحضارة الغربية لظروف تاريخية، واقتصادية، وايديولوجية، وسياسية ركزت لسنوات طويلة اهتماماتها التربوية على تعليم الأبناء وجعله إجباريا في مرحلته الأولى ثم الثانية، وتيسيره وجعله في متناول الراغبين فيه والقادرين عليه في مرحلته الثالثة، وفي خضم الصراع الفكري والعسكري والسياسي الرهيب الذي عاشته الحضارة الغربية ـ وكان من جملة نتاجه أن أصبح التعليم العام إجباريا في معظم الدول الغربية ـ أن تراجع الاهتمام بتعليم الكبار، ليبرز من جديد مع بداية هذا القرن تحت ضغط الانفجار المعرفي، والنمو التقني، وزيادة نسبة الكبار في المجتمع بزيادة النقاهة الصحية كمّا وكيفا، والحاجة إلى التنمية... الخ.

وتزايد اهتمام رجال التربية بهذا الفرع الجديد من فروع التربية وشاركهم في ذلك رجال علم الاجتماع والاقتصاد وغيرهم من المهتمين بشؤون المجتمع. وبحكم انتماء هذا الفرع إلى مجموعة العلوم الاجتماعية عامة والتربية بوجه خاص، فقد استلهم الباحثون فيه مناهج وطرق وأساليب البحث في مجال التربية، لكن هذه المناهج والأساليب وطرق البحث ظلت لسنوات طويلة تدور حول الصغار ـ دون الكبار ـ ونمت هذه المناهج والطرق بنمو الاهتمام بتعليم الصغار. ومع بروز الاهتمام بتعليم الكبار لم يجد هذا الفرع أمامه سوى مفاهيم تربية الصغار، والتي ظلت تطبق على تعليم الشباب حتى مطلع هذا القرن. وبتزايد نمو المعرفة في مجال تعليم الكبار، وتزايد الاهتمام والاعتراف به مكونا مهما من مكونات النظام التعليمي في عديد من دول العالم في العشرينيات من هذا القرن ـ اتضح للدارسين والعاملين أن مفاهيم تربية الصغار لا تصلح في كليتها لتعليم الكبار. وإذا كانت المحاولات الأولى في تعليم الكبار لم تجد أمامها سوى مفاهيم تعليم الصغار، فإنها لم تجد أمامها، كذلك، سوى مناهج وطرق البحث التي استخدمها المربون في بناء الاطار النظري لتعليم الصغار. غير أن هذه المناهج والطرق البحثية لا تتناسب في كليتها مع الحاجات البحثية لتعليم الكبار. بعبارة أخرى فإن تعليم الكبار ورث مفاهيم، ومناهج وأساليب بحثية غير مفصلة تماما على مقاساته، كما ورث معها ما يسود البحث التربوي من مشكلات بحكم نشأته في أحضان التربية.

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذا الفصل إلى جملة من العوامل منها ما يلي :

1 - يعاني تعليم الكبار من انفصام بين البحث والتطبيق، ويعزو « أبس Apps » ذلك إلى أن كثيرا من المفاهيم التي يستند إليها البحث ـ في هذا المجال ـ تغاير المفاهيم التي تستند إليها الممارسة (Apps, 1979, 61).

فالممارسة تؤكد أن الكبار يعونَ حاجتهم، بينما الطرق البحثية ـ المستخدمة ـ تفترض ان الكبار لا يعلمون حاجاتهم ولا يدون حقيقتها.

والممارسة تؤكد أهمية التعامل مع الكبار على أنهم أفراد ناضجين لكل منهم فرديته،

بينما أساليب البحث السائدة تنطلق من مقولة أن الكبار بينهم عوامل تشابه أكثر مما بينهم من عوامل اختلاف.

والممارسة تؤكد أنه يجب أن يعمل الباحث مع الكبار على أنهم شركاء، بينما أساليب البحث السائدة ترى أنه يجب أن يعامل الكبار على أنهم موضوعات للبحث والدراسة.

وهذا الفصل معني بالتعرف على أهم مفاهيم تعليم الكبار(*) وما يناسبها من طرق البحث.

2 - يسعى هذا الفصل إلى التعرف على طرق البحث السائدة في مجال تعليم الكبار ومدى مناسبتها لخصائص ومفاهيم هذا الحقل(**) وأهم المؤشرات المنهجية التي يجب أن يأخذ بها الباحث في هذا المجال.

3 - التوصل إلى بعض التوصيات - في هذا المجال - التي قد يؤدي الأخذ بها إلى استواء العلاقة بين البحث والتطبيق في مجال تعليم الكبار فيصبح كل منهما في خدمة الآخر.

مما سبق نستطيع أن نحدد أبعاد الفصل الحالي في التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق جوهرية بين فن تعليم الصغار Pedagogy وفن تعليم الكبار Andragogy وهل تبرر هذه الفروق ظهور علم جديد هو علم تعليم الكبار ؟
- ما المناهج والطرق البحثية السائدة في مجال تعليم الكبار ؟ وما الأسس التي تستند إليها تلك المناهج ؟ وما خصائص الوضع الحالي لحركة البحث في مجال تعليم الكبار ؟
- لماذا نحن بحاجة إلى تطوير مناهج البحث فى هذا المجال ؟
- ما أهم الموجهات التي يجب أن يتم التطوير من خلالها ؟

أولا - علم تعليم الكبار :

رغم أن تعليم الكبار كان محل اهتمام البشر جميعا منذ القدم - على مستوى الممارسات

(*) عقدت حلقة دراسية عام 1966 في الولايات المتحدة بمبادرة من جانب المؤتمر الدولي للتعليم الجامعي للكبار بهدف الاتفاق على تعريف مقبول عالميا لتعليم الكبار ووضع نماذج لبحوث العمل يمكن تطبيقها في أي مكان بالعالم ومع ذلك لم يصل أعضاء الحلقة الدراسية إلى تعريف يمكن القول أنه تعريف موحد ومقبول عالميا للمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى : (لو، جون، تعليم الكبار، منظور عالمي، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، مصر - سرس الليان، 1978، ص 284-285).

(**) الدراسات الحقلية في مجال تعليم الكبار قليلة جدا باللغة العربية، ويكفي للتأكد من ذلك مراجعة دوريات تعليم الكبار (تعليم الجماهير - التربية المستمرة - آراء - الحملة الشاملة).

إلا أنـه « مما يثير العجب قلة الكتابات، والأفكار، والتنظير عموما في هذا المجال، منذ القدم وحتى العصر الحديث » (Knowles, 1983, 27).

لقد أثارت هذه القضية أحد الكتاب البارزين في مجال تعليم الكبار هو « مالكم نولز Malcalm Knowles » فاختار لأحد مؤلفاته عنوانا معبرا هو : « المتعلم الكبير : النوع المهمل من الجنس البشري The Adult Learner: A Neglected Species ».

ويمكن القول بوجه عام أن المتعلم الكبير نال حظا لا بأس به من إهمال الباحثين والكتّاب والدارسين والمنظرين، ولا ينقص من قيمة هذا الاستنتاج العام أن لبعض المفكرين والكتّاب المسلمين آراءهم وأفكارهم في مجال تعليم الكبار، كما أن لبعض مفكري الحضارة الصينية القديمة، والحضارة اليونانية والرومانية ـ وغيرهم من قبل ـ أفكارهم وآراؤهم المحدودة في هذا المجال.

ولعلنا جميعا نذكر أن سقراط اتبع طريقة معينة في إقناع منافسيه ـ الكبار ـ وهي طريقة توليد الأفكار.

وعلى الرغم مما كتبه الأقدمون في مجال تعليم الكبار ومحاولتهم فلسفة هذا المجال بتحديد لأهدافه أو التوصل إلى بعض الممارسات الخاصة بهذا الفرع ومنها تلك الطريقة التي توصل إليها سقراط، والتي تعتمد في أساسها على الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار عن طريق السؤال والجواب « إلى أن يصل مخاطبه إلى الحقيقة أو يدعه تائها في طريقة لا يعرف الخلاص منها » (عبد الدائم، 1982، ص 61). إلا أن هذه الكتابات تمتاز ـ عموما ـ بقلتها، وبسيطرة مفاهيم تعليم الصغار عليها، « بل إن تلك السيطرة امتدت حتى مشارف القرن العشرين » (Knowles, 1988, 27) إذ ساد خلال تلك الحقبة مفاهيم خاطئة تؤكد أن تعليم الصغار وتعليم الكبار شيء واحد وأنه لا يوجد سوى إطار نظري واحد فقط لتعليم الصغار والكبار معا أطلق عليه تعبير «Pedagogy» وذلك على الرغم من أن المعنى اللغوي ـ في الأصل ـ لكلمة Pedagogy هو : علم وفن تعليم الصغار.

ورويدا رويدا بدأت تتضح وتظهر للوجود، وخاصة بعد الحرب العالمية الأولى، مجموعة من الدراسات والأبحاث تمخض عنها مجموعة من الأفكار والمفاهيم حول الخصائص التي تميز الكبار كمتعلمين، وخلال العقود القليلة الماضية أخذت هذه الأفكار والمفاهيم تتشكل في كيان كلي لنظرية علم تعليم الكبار «Andragogy»(*).

(*) Andragogy تعني لغويا فن تعليم وتربية الكبار، إذ أن الشق الأول من الكلمة «Andra» أصله في اليونانية اللفظ «aner» ويعني الرجل وكلمة «Andragogy» ليست حديثة الاستخدام، إذ استخدمت في ألمانيا عام 1833، كما استخدمت بكثافة في العقود الأخيرة في يوغسلافيا، وفرنسا، وهولندا، وفي عام 1970 أنشأت جامعة « أمستردام » قسما جديدا هو « قسم علم تعليم الصغار وتعليم الكبار »
Department of Pedagogy and Andragogy Sciences, knowles, Op. Cit, p. 28.

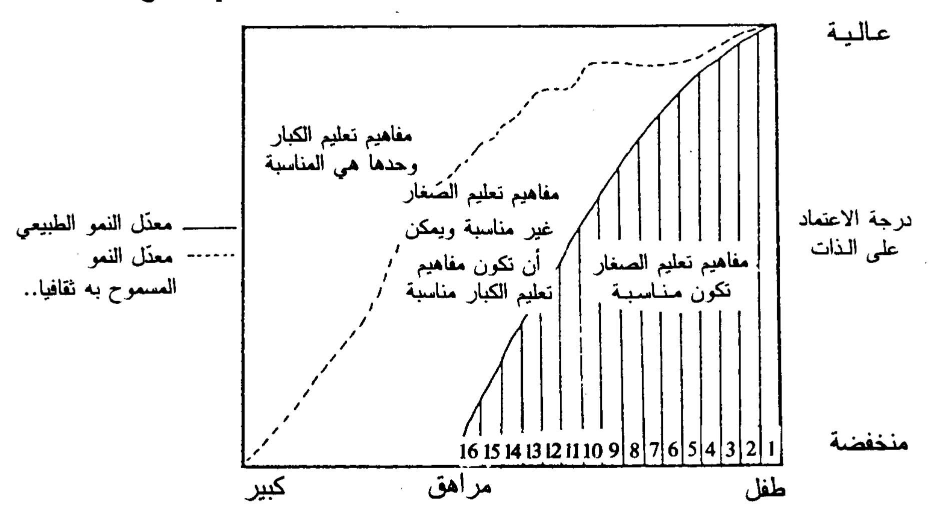
الفروق البارزة بين تعليم الصغار وتعليم الكبار :

في الواقع لا توجد فروق قطعية الوضوح تفصل بين الصغار والكبار - كمتعلمين - بقدر ما توجد فروق بين مفاهيم تعليم الصغار ومفاهيم تعليم الكبار، حيث تشير الممارسة إلى عدة مفاهيم على أنها تخص تعليم الصغار «Pedagogy»، - دون الكبار - والاعتقاد السائد « أن مفاهيم تعليم الكبار «Andragogy» قابلة للتطبيق على الأطفال والشباب عندما ينضجون، وأنه بتقدمهم في العمر فإنهم يتعلمون أكثر وأكثر وفق مفاهيم علم تعليم الكبار » .(Knowles, 1983, p. 54)

وعموما فإن دراسات - برونر عام Bruner 1961، وجيتزل واريكسون عام 1964 Getzel, Erikson، وجاكسون عام Jackson 1963، وبوير وهولستر عام Bower 1967 and Hollister، وايسكو وستيفنسون عام Iscoe and Stevensen 1969 - عن النضج تؤكد كلها أن الفرد الناضج هو الذي :

★ يشعر بحاجته لتحقيق ذاته، والقدرة على ذلك.
★ يستخدم خبراته في التعليم.
★ يشخص استعداداته للتعلم.
★ ينظم ما تعلمه لمواجهة مشكلات حياته.

وأن هذه الخصائص - الأربع - يزداد نضجها بطريقة منتظمة من الطفولة حتى مرحلة ما قبل المراهقة، وأنها تزداد بسرعة خلال فترة المراهقة، والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (1) يبين العلاقة بين النضج والاعتماد على الآخرين

يتضح من الشكل السابق أنه كلما زاد معدل العمر، قلت درجة الاعتماد على الآخرين، وخلال فترة اعتماد الصغير على غيره تكون مفاهيم تربية الصغار واقعية. وهذا هو ما يمثله الخط المتصل، لكن الملاحظ أن الثقافة بمؤسساتها المختلفة تتدخل لتبطيء من هذا المعدل – وخاصة في الدول المتقدمة، وهذا ما يمثله الخط المتقطع.

وعموما فلقد أدرك العاملون في تعليم الكبار أن عليهم أن ينبذوا مفاهيم تعليم الصغار إن أرادوا مساعدة الكبار واستمرارهم في التعليم، ورويدا رويدا أخذت ملامح نظرية جديدة في تعليم الكبار تستكمل هيكلها.

إن نظرية تعليم الكبار Andragogy تستند – على الأقل – إلى أربعة مفاهيم أساسية تميزه عن تعليم الصغار Pedagogy وهي :

1 – التغير في مفهوم الذات «Changes in self concept» :

والذات اصطلاح مطاط يتغير بكثرة، « مفهوم الذات هو ما يوضحه الفرد عما هي عليه الذات في زمن خاص، « ويكون التخيل الذاتي ما يفكر به المرء أو ما يتخيله لما يريد أن تكون عليه الذات » (ليدفورد، 1984، 344). « والشعور حول الذات يتغير مع تغير العمر، ذلك أن مفهوم الذات ينمو لدى الفرد من الاعتماد الكلي على الآخرين – كما في مرحلة الطفولة – إلى زيادة الاعتماد على الذات وتوجيه ذاته، وإن الطفل يرى نفسه شخصية تعتمد على الآخرين اعتمادا كليا فهو يرى نفسه في مشاعره الأولى معتمدا اعتمادا كليا على عالم الكبار، أنهم هم الذين يصنعون القرارات من أجله، وهم الذين يغذونه، ويبدلون له ثيابه إذا ابتلت » (ليدفورد، 1984، 345) وفي مرحلة الطفولة والشباب يقوى ذلك الاعتماد على الآخرين فإن القرارات الخاصة به تصنع في البيت والمدرسة أو في ميدان اللعب « ولكن تأتي ساعة يستمتع فيها الفرد بالاعتماد على نفسه، فيسير في تجربته يعتز بها حين يصنع قراراته لنفسه بنفسه، ويوجه نفسه بنفسه » (كيد، 1984، 60–61).

« إن تعليم الكبار (Andragogy) يؤكد أن الفرد يصبح كبيرا – من الناحية النفسية – عندما يصل إلى المرحلة – أو النقطة – التي يصبح فيها قادرا على تحقيق التوجيه الذاتي Self-direction (Knowles, 1983, 55) ذلك أن تحولا عميقا يكون قد حدث في حياة الفرد عندما يصل إلى تلك المرحلة، إذ يصبح لدى الفرد حاجة واضحة لأن يعامل من قبل الآخرين على أنه قادر على توجيه ذاته. وهذا مبرر كاف لقيام علم خاص بتعليم الكبار، يكون مؤسسا على الرؤية الثاقبة بأن الكبير يشعر بأن أعمق أعماق حاجاته النفسية هو أن يعامل معاملة الشخص الذي يوجه نفسه بنفسه، وأن يعامل باحترام. ان « الاندراجوجيا Andragogy » تقوم على مركزية ذات الدارس ومركزية مشكلاته.

2 – الخبرة :

يقولون – في الأمثلة الشعبية – « أكبر منك بيوم يعرف أكثر منك بسنة » وهذا دليل

مستمد من خبرة الأجيال على أن التقدم في العمر يعني معرفة أكثر، وذلك نتيجة لتراكم الخبرة، وتراكم الخبرة يساعد الفرد ـ دون شك ـ على اكتساب خبرات جديدة.

والخبرة تعد عاملا أساسيا في تعليم الكبار ويمكن هنا أن نذكر ثلاثة أفكار مهمة في هذا المجال وهي :

* أن الكبار لديهم خبرة أكثر.
* أن الكبار لديهم أنواع مختلفة من الخبرات.
* أن خبرات الكبار قد نظمت بأشكال مختلفة.

والنقاط الثلاث تفسر نفسها بنفسها، ذلك « أن الخبرات التي مارسها الكبار تميزهم بشكل واضح عن عالم الأطفال » (Knowles, 1983, 56). وطالما أن للكبار خبراتهم التي تختلف كمّا وكيفا عن خبرات الصغار فهذا مبرر كاف لقيام علم جديد هو علم تعليم الكبار.

وفي مجال تقنيات تعليم الكبار Technology of Androgogy يشير الاتجاه إلى التقليل من قيمة الطرق والأساليب التقليدية في التعليم ـ والتي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة من جانب المعلم والسلبية والانصات من جانب المتعلم الكبير ـ والتأكيد على أهمية الأساليب العملية التي تتصل بخبرة الكبار وتدفعهم لتحليل خبراتهم، والتي تكون فيها المحاضرة، واستخدام الوسائل المعينة، Audio-visual، والواجبات القرائية، Assigned Reading، القصد منها خدمة المناقشة والعمل المعملي، والعمل الجماعي، وغيرها من أساليب التدريس (كيد، 1984، 79).

وتؤكد الدراسات الحديثة ـ التي قام بها فلاويل Flawell، في عام 1970، وبوتوينك Botwinick في عام 1967 « أن الانسان يتأثر بخبراته السابقة، وأن خبراته قد تقف حائلا دون صحة الادراك الحسي أو قد تعدل منه (كيد، 1984، 80)، كما أنها تؤثر فيما يقدم عليه من حل للمشكلات التي تواجهه وبالتالي فيما يتخذه من قرارات (Knowles, 1983, 57-58).

3 ـ الإستعداد للتعلم :

مفاد هذا المفهوم أن نضج الفرد والتقدم في العمر يؤدي إلى تناقص الوظائف الحيوية من جهة، بينما يؤدي إلى تزايد الواجبات المطلوبة منه، لأداء الوظائف التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يقوم بها من جهة أخرى. وبعبارات أخرى يمكن القول، بأن الأطفال على استعداد لأن يتعلموا الأشياء التي « ينبغي » عليهم أن يتعلموها، بينما الكبار على استعداد أن يتعلموا الأشياء التي « يحتاجون » إليها، بحكم الأدوار الاجتماعية التي يمارسونها في المجتمع كعمال، ومسؤولين، وآباء، وأعضاء في منظمات، وقادة... الخ. وهذا مبرر آخر يبرز الحاجة لعلم تعليم الكبار.

إن التطبيق المهم لهذا المفهوم إنما يكمن في الأهمية البالغة لتنسيق الخبرات التعليمية للفرد بحيث تتزايد مع تطور مهامه الاجتماعية والعملية والعلمية، وأنه لمن السخف أن يجلس الفرد منتظرا أن يتطور الاستعداد بطبيعته دون ما جهد يبذل من قبله، والاستجابة لمؤثرات هامة تحيط به. « ولحسن الحظ فقد توصل العلماء لعدة طرق لإثراء الاستعداد من خلال التعرض إلى نماذج للأداء، ومستويات الطموح العالي، وإجراءات التشخيص الذاتي Self-diagnostic، ولقد توصل دافيد ماكيلاند David McClelland إلى عدد من الاستراتيجيات لمساعدة الكبار في تطوير « دوافع التحصيل » «Achievement motive» (Knowles, 1983, 57-58).

4 ـ وجـهـة الـتـعـلـم :

ومفاد هذا المفهوم أن تعلم الأطفال موجه ـ في معظمه ـ نحو المادة التعليمية Subject-centered orientation، بينما تعلم الكبار موجه نحو المشكلات التي يواجهونها Problem centered orientation، وهذا الاختلاف هو نتاج أساسي لاختلاف المنظور الزمني لكل منهما.

إن المنظور الزمني لدى الأطفال نحو التعلم أنه ذو طبيعة مؤجلة، وعلى سبيل المثال، فإن معظم ما تعلمناه في التعليم الابتدائي كان القصد منه إعدادنا للتعليم الثانوي، ومعظم ما تعلمناه في التعليم الثانوي كان يقصد الإعداد للتعليم العالي، وما تعلمناه في التعليم العالي إنما كان في معظمه بقصد الحصول على وظيفة، وأن نتمكن من الولوج في حياة الكبار.

أما الكبير فإنه ينخرط في النشاط التربوي بقصد البحث عن حلول لمشكلاته، أنه يود أن يوظف غدا ما تعلمه اليوم، لذا فإن منظوره الزمني أن تطبيق ما تعلمه يجب أن يتم حالا، لأنه دخل الحقل التعليمي مدفوعا بمشكلاته واستنادا إلى دراسات « سير هول Houle » وتصنيفه لموضوع الموجهات (Orientations) لدى الدارسين... اتضح أن نتائج البحوث « أكدت على أن توجهات الكبار تتجه معظمها نحو تحقيق الأهداف أكثر من التعلم أو النشاط... وأن معظم الدارسين يريدون أن يتعلموا أشياء ذات تطبيق سريع » (بوتفين، دوجلاس، 1981، 86).

إن هذا المفهوم له تطبيقاته الواسعة في مجال تنظيم المناهج والخبرات التعليمية، ويؤكد نولز «Knowles» أنه عندما أعاد هو وزملاؤه تنظيم الخبرات التعليمية في البرنامج الجامعي للكبار بجامعة « بوسطن » وجعلوها برامج موجهة نحو مشكلات يشعر بها الكبار، لاحظ أن الطلاب ـ العاديين ـ أخذوا يقبلون على التسجيل في هذه المقررات وأنهم كانوا يستغرقون في العمل في هذه المقررات لدرجة أن أساتذة المقررات الأخرى أخذوا يشتكون من أن الطلاب لم يعد لديهم الوقت الكافي لدراسة مقرراتهم العادية ـ الموجهة نحو المادة

الدراسية ـ وأن ذلك يرجع من وجهة نظر « نولز Knowles » لا لكثرة ما يكلف به الطلاب في هذه المقررات ـ الموجه نحو المشكلات، بل بسبب استغراق الطلاب الذاتي في دراستها (Knowles, 1983, 59).

ومن هذه التطبيقات أيضا أن الجامعات أخذت تنظر إلى تعليم اللكبار على أنه وظيفة هامة من وظائفها(*). ففي كندا مثلا يوجد سبعون جامعة منها اثنتان وخمسون جامعة تقدم برامج لتعليم الكبار. ولايضاح الفرق بين البرامج العادية، وبرامج تعليم الكبار، فإن هذه الجامعات تقدم برامجها وفق نموذجين : « الأول يبدأ بدراسة الاحتياجات والرغبات والدوافع ثم ينتقل إلى وضع المحتوى... والثاني يبدأ من المحتوى فإلى مجموعة السكان population بغرض تحديد الاحتياجات المتمثل في الفجوة بين المستوى الموجود والمستوى المرغوب، ومن ثم العمل على تغطية هذا الاحتياج، والنموذج الأول هو الأنسب في تعليم الكبار في حين أن النموذج الثاني قد يكون هو الأفضل في التعليم الجامعي » (بوتفين، 1981 ص 86).
مما سبق يتضح أن علما جديدا قد ولد خلال العقود القليلة الماضية داخل ميدان التربية، وهو وإن كان يشبه بحكم صلته بغيره من العلوم التربوية، إلا أنه يتمتع بملامح خاصة، وله من الخصوصيات ما يميزه عن غيره من فروع التربية الأخرى. لذا فلا عجب أن يرث هذا الفرع ـ فيما ورث ـ ما يسود في المجال التربوي من مشكلات. والمطلوب من الباحثين والدارسين في هذا المجال تعميق خصوصيات هذا المبحث بنفس الدرجة التي نسعى فيها إلى تعميق روابطه بغيره والعمل على تخليص مجاله مما ورثه من مشكلات بحكم انتمائه إلى أسرة التربية. ولتحقيق هذا الهدف يعمل الدارسون والباحثون في مجال تعليم الكبار بنشاط وجد للوصول إلى مناهج وطرائق بحثية تناسب طبيعة هذا الحقل، وتعمل على إبراز خصوصياته وبلورة نظرياته والوصول إلى حل لمشكلاته.

ثانيا ـ مناهج البحث في تعليم الكبار :

والسؤال الآن ما هي المناهج، والاتجاهات البحثية، وأنواع البحوث السائدة في مجال تعليم الكبار ؟ وما أهم الأسس الفلسفية التي تستند إليها هذه المناهج ؟

البحث في تعليم الكبار ـ كما في غيره من العلوم ـ هو البحث العلمي، أو هكذا يجب أن يكون، وأقصد بالبحث العلمي « جميع الدراسات والبحوث والتجارب التي يستخدم فيها الأسلوب العلمي في التفكير وسيلة نحو كشف الحقائق، واستنباط العلاقات، وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، وتقويم الواقع، وتطبيق المبادىء والأفكار والنظريات تطبيقا سليما، والتنبؤ في حدود الامكانات بالنتائج والآثار (سرحان، 1981، 97).

(*) للمزيد من المعلومات راجع :

Apps, Jerold W. The Adult Learner on Compus, Chicago, Follett publisling, 1981.

ولا شك أن حضارتنا الحديثة مدينة بما حققته من إنجازات وفي شتى المجالات لهذا النوع من التفكير العلمي ـ وخاصة التجريبي منه ـ الذي ظهر في إطار العلوم الطبيعية واستخدم استخداما واسعا في مجالها منذ منتصف القرن الثامن عشر، فانتسب بذلك إليها، لكنه لم يعد قاصرا عليها، فامتد ليشمل غيرها من مجالات المعرفة، بل أصبح يستخدم على مستوى حياة الفرد والجماعة، وفي مواجهة مشكلات الحياة، وفي عديد من المجالات.

ويرجع ذلك إلى أن التفكير العلمي يمتاز بعدة خصائص ذكرت مرارا وتكرارا في كتب ومراجع البحث العلمي وأهمها : الدقة التي تستند إلى الموازين للمقاييس التي تقيس وتزن أدق الأشياء، والموضوعية، والبعد عن التأثر بالأهواء، وتقديم الدليل والبرهان، والنظر إلى الحقيقة على أنها نسبية، كل ذلك بالطبع في إطار من استخدام قواعد المنطق السليم، والتزود بالاتجاهات العلمية المنصوص عليها في كثير من الكتب والمراجع. لكن النقطة المهمة في تصوري التي تميز المنهج العلمي ـ بوجه عام ـ في التفكير على غيره من المناهج أنه منهج مفتوح لا يدعي العصمة لنتائجه، لسبب بسيط وهو أنه يشجع الشك ـ أصلا ـ فإن « ظهر دليل جديد أو ثار شك جديد، فإن جوهر المنهج العلمي يقتضي بتضمينهما ـ أي جعلهما جزءا متكاملا مع المعرفة المتوفرة حتى ذلك الوقت ... أنه منهج لا يثق أبدا في نتائجه أكثر مما ينبغي » (فان دالين، 1977، ص 41). وبالتالي فهو « منهج قابل للتعديل والتغيير باستمرار على يد العلماء والمختصين » (بدر، 1979، 33) وليس طريقة جامدة محدودة الخطوات.

تصنيف البحوث في مجال تعليم الكبار :

ظهرت تصنيفات متعددة للبحوث التربوية فهناك من يصنف هذه البحوث إلى بحوث تجريبية، وبحوث غير تجريبية. بينما يصنفها آخرون إلى بحوث أساسية «Fundmental» وتطبيقية «Applied».

وهناك من « يصنف بحوث تعليم الكبار إلى : بحوث كلاسيكية (Classical Research) أساسية وتطبيقية ـ وبحوث عمل (Action Research) وبحوث تقويمية Evaluation Research (القطب، 1983، 51).

ويذكر جاي Gay أنه لكي يكون التصنيف واضح المعالم فلا بد أن يتم ذلك في ضوء معيار ـ أو عدة معايير ـ وأنه يمكن النظر إلى تصنيف البحوث في ضوء معيارين وهما :

أولا : الغرض من البحث، ويقصد به الدرجة التي تحظى بها النتائج التي يتوصل إليها من تطبيق وعمومية، ومن هذا المعيار يمكن تصنيف البحوث إلى :

- بحوث أساسية Basic R.
- بحوث تطبيقية Applied R.

- بحوث تنموية .Research and Development R

- بحوث أعمال « بحوث حقلية » .Action R

ثانيا : طريقة البحث ويقصد بها أنه رغم وجود لغة وإجراءات وخطوات مشتركة بين غالبية البحوث (مشكلة الدراسة - جمع المعطيات - تحليل المعطيات - الاستنتاجات... الخ) إلا أن وراء هذه اللغة، والاجراءات المشتركة، إجراءات منهجية خاصة بكل نوع من البحوث ومن هذا المنظور يمكن تصنيف البحوث إلى :

1 - بحوث تاريخية .Historical R

2 - بحوث وصفية .Descriptive R

3 - بحوث ذات طبيعة ارتباطية (العلاقة بين متغيرين) .Correlational R

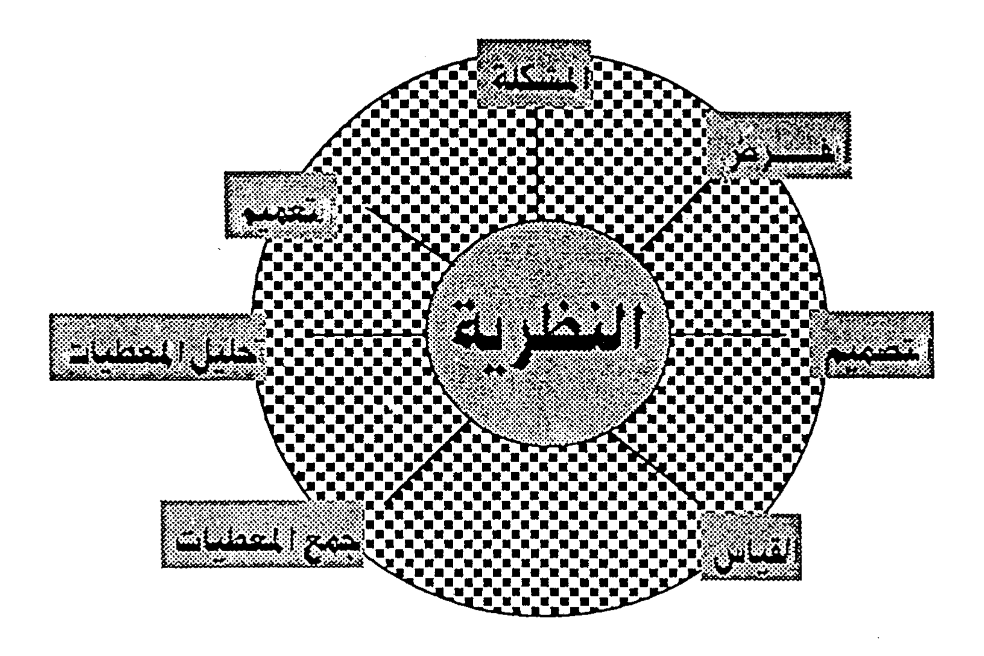
4 - بحوث تجريبية .Experimental R

5 - بحوث مقارنة .Comparative R

ولا شك أن البحوث وإن تعددت أنماطها إلا أنها على علاقة وثيقة يربطها معا وحدة الهدف وهو كشف الحقيقة، ووحدة الموضوع - الحياة ومشكلاتها - وإن تعددت أشكالها.

مناهج البحث في تعليم الكبار :

تعليم الكبار بحكم بنوته للتربية، يصدق عليه في بعض الجوانب ما يصدق على التربية، والتربية حقل « تطبيقي - انتقائي - Elective Field - بمعنى أنها تنتقي من غيرها من العلوم ما يناسب طبيعها وتطبقه في مجالها لذا « فإن البحث التربوي ليس له منهجية خاصة به، وهو يستعير مناهجه وطرقه البحثية من مجالات أخرى، والمنهجية التي تتبعها العلوم التربوية، ومنها تعليم الكبار، هي - في العادة - مستعارة من علم النفس، الذي استعارها بدوره من العلوم الطبيعية » (Chy, 1980, 1). وتعتمد هذه المنهجية على التفكير الإستقرائي والإستنتاجي وتستخدم أساليب الملاحظة العلمية وفرض الفروض والتجربة لحل المشكلات والوصول إلى نتيجة معينة، ولغرض التبسيط يكثر وصف الطريقة العلمية في صورة خطوات تشمل (تحديد المشكلة - فرض الفروض - تصميم البحث - القياس - جمع المعلومات - تحليل المعطيات - التعميم) وكل مرحلة من هذه المراحل مرتبطة بالنظرية تؤثر فيها وتتأثر بها » (Machias, 1981, 23). والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل رقم (2)
يوضح الخطوات الرئيسية للبحث العلمي

لكن عملية استخدام المنهج التجريبي في مجال تعليم الكبار ـ والعلوم السلوكية عامة ـ تواجه صعوبات عدة نذكر منها ما يلي :

1 ـ التفاعل مع التجربة : فالكبار ـ وحتى الصغار ـ عندما يجدون أنفسهم محل تجريب، فإنهم قد لا يتصرفون كما كانوا يتصرفون في المواقف العادية، فقد أكدت ذلك دراسات رايكن Riecken في عام 1962 « إذ وجدهم ينزعون ـ في التجربة ـ نحو العمل بجد أكثر مما يكونون عليه في المواقف العادية، لأنهم يعلمون أنهم في مجال تقويمي، كما أكدت دراسة في أورني Orne في عام 1962 أن المفحوصين لديهم القدرة على تخمين هدف الدراسة ومن ثم التفاعل معه من هذا المنظور » (Chy, 1980, 3).

وعموما فمن الأفراد من يزداد نشاطه عندما يعلم أنه موضوع الملاحظة والتجريب، ومنهم من يرتبك ويعثر، ومنهم من يسلك المسلك الطبيعي لو تعرض للظروف نفسها التي تعرض لها، وهكذا، وبهذا يختلف سلوكه عن السلوك الذي نتوقعه لو لم يعلم أنه هو نفسه موضوع التجربة (البهي، 1983، 38).

كما أن العامل التجريبي ذاته قد يكون له أثر في تغيير سلوك المفحوصين بناء على الممارسة، « إذ كثيرا ما يتعلم المفحوصون مهارات خاصة هي ما يطلق عليها في البحث مصطلح أثر الممارسة » (بدر، 1979، 376).

لذا يمكن القول بأن « التجربة في العلوم الاجماعية، ليست ممكنة بالمعنى نفسه الذي توجد به في الفيزياء والكيمياء، حيث يمكن تكرار التجربة عددا لا ينتهي من المرات تحت شروط مضبوطة ومتطابقة فعلا، وغالبا ما يتعذر التغلب على مشكلة الضبط في العلوم الاجتماعية (فان دالين، 1973، 416).

2 ـ التحيز في اختيار المفحوصين : كيف يتم اختيار المفحوصين في التجربة ؟ ومن هم ؟

هل هم الذين وافقوا على المشاركة في التجربة بينما رفض غيرهم ؟ هل هم الذين اختارهم الباحث ؟ ولماذا يتسرب بعضهم قبل إنجاز الدراسة ؟ ومن هم الذين رفضوا الاشتراك في التجربة، ويؤثر ذلك كله على نتائج الدراسة (بدر، 1979، 376). حقا أن الباحث يلجأ إلى اتخاذ الاحتياطات الواجبة ليتأكد من عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث ـ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة ـ ولكن رغم كل الاحتياطات « فإن هذه الاحتياطات لا تجعل العينة الضابطة تساوي بطريقة مطلقة العينة التجريبية أو تجعل عينة البحث تطابق المجتمع المسحوبة منه » .(Chy, 1980, 5)

3 ـ تحيز الباحث : هل يمكن أن يكون الباحث موضوعيا تماما ؟

لا شك أن « الباحث ـ كأي إنسان ـ له خبراته السابقة ومرجعه القيمي والعقائدي، الذي يؤثر على اتجاهاته نحو المفحوصين » (الرشيد، 1401 هـ، 51) موضوع البحث. وبالاضافة إلى ذلك أكدت البحوث « أن الادراك الحسي عند الانسان يتأثر بخبراته السابقة » (نبيير فيل، 1981، 50) لذا يقرر بعض الباحثين أن الموضوعية في العلوم الاجتماعية أقرب أن تكون مثلا أعلى من أن تكون حقيقة واقعية بل ان هناك من يرى أن « حياد البحث العلمي ـ في العلوم الانسانية ـ المزعوم حديث خرافة أو ـ على الأقل ـ (مثلا أعلى) يصعب تحقيقه ».

4 ـ المشكلات الأخلاقية والمعنوية : يثير التجريب عدة مشكلات أخلاقية ومعنوية، « ذلك أن التربية عمل خلقي معنوي وأن الشخص الذي نقوم بتربيته هو في آن واحد واسطة وغاية. ففي وسعنا، إن أردنا أن نحدث أثرا آليا على كائن جامد، وأن نجرب عليه الوسائل، لأن هذا الكائن ليس شخصا إنسانيا أما تأثير شخص على آخر أو على نفسه فلا بد أن يصطدم بالمشكلة الخلقية المعنوية » (عبد الحليم، 1408 هـ، 36)، وفضلا عن هذا فإن مجال التربية في حد ذاته لا يمكن أن نخطه من تأثير الأهداف الفلسفية

والسياسية التي توجه العمل التربوي، وبالتالي يصعب أن تصبح التربية عامة وتعليم الكبار خاصة علما وضعيا خاليا يستند إلى المشاهدة والتجربة وحدهما. وفضلا عن هذا وذاك فإن « محاولة تجريد الانسان من خصائصه العقلية والوجدانية والنظر إليه معزولا عن السياقات الاجتماعية التي تظهر في كينونته، والتسوية بينه وبين الأشياء والعناصر التي يدخلها الباحثون، في تصميم وتنفيذ البحوث الطبيعية ويخرجونها، كما يشاؤون دون حرج تفتح بابا واسعا لاستغلال الانسان والتحكم فيه وجعله شيئا. ومن شأن هذا أن يؤدي إلى اغتراب من نتعامل معهم في البحث » (عبد الحليم، 1408 هـ، 37).

5 ـ المشكلات الفنية : وتتركز في معظمها حول القياس وصعوبات في المجال التربوي قياسا بما هو عليه في مجال العلوم الطبيعية، فما زالت بعض الظواهر البشرية عصية على القياس الكمي. فالشجاعة، والفضيلة، والحب، والتضحية... الخ كلها ظواهر يصعب وضعها في صورة كمية حتى الآن.

والخلاصة، كما يؤكدها كامبل (Donald Campell) وهو ممن أنجز ولعدة سنوات الكثير من البحوث التي استخدم فيها الطرق الاحصائية ـ بقوله : « أن جميع المعارف العلمية هي معارف غير مباشرة، واجتماعية، وغير يقينية، وأن لغة العلم ذاتية، وتقريبية، وتشبيهية، وأنها ليس على الإطلاق لغة الحقيقة في ذاتها. وأن أفضل ما نأمل الوصول إليه هو الوصول لأفضل التقديرات (Leght, 1982, 2).

استخدام المنهج التجريبي في تعليم الكبار :

أما عن مدى استخدام هذا المنهج ـ التجريبي بأنماطه المختلفة ـ في مجال البحث في تعليم الكبار فإن دراسة بسيطة لا تستغرق سوى سويعات جد محدودة للاطلاع على عناوين بحوث تعليم الكبار في الدوريات المتخصصة في هذا المجال تؤكد أن هذا النوع من البحوث قليل الاستخدام بوجه عام. ففي دراسة مسحية سريعة لعناوين البحوث والدراسات في ثلاث دوريات متخصصة في مجال تعليم الكبار ـ ولمدة خمس سنوات 1980-1985 ـ وهي :

- تعليم الجماهير، مجلة متخصصة تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- آراء، مجلة متخصصة تصدر عن المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار (أسفك) سرس الليان مصر.
- التربية المستمرة، مجلة متخصصة تصدر عن مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين.

اتضح خلوها من هذا النوع من البحوث ـ وإن كانت هناك بعض الدراسات الكمية ـ ولا تقتصر ذلك على الدوريات العربية بل إن دورية «Prospective» والتي تترجم إلى اللغة العربية تحت عنوان « مستقبل التربية ـ ثم مستقبليات » قامت اليونسكو بترجمة الدراسات التي صدرت في أعدادها خلال عشر سنوات عن تعليم الكبار في كتابين تحت عنوان « تعليم

الكبار والتنمية » ج 1، ج 2، يشملان على ثمان وثلاثين دراسة كلها بالطبع في مجال تعليم الكبار، ولكن لا توجد بين هذه الدراسات جميعا دراسة تجريبية واحدة، كما أصدر مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين سلسلة دراسات بعنوان : دراسات في تعليم الكبار - في صورة كتيبات - لدى الباحث منها ست وثلاثون دراسة، ولكن لا يوجد بين هذه الدراسات جميعا أية دراسة تجريبية ».

وتؤكد دراسة « إسحق قطب »، « أن معظم البحوث والدراسات التي تجري في البلاد العربية في نطاق التعليم المستمر هي دراسات وصفية غي تحليلية وغير عملية، ولا تشمل المتغيرات التي تبنى عليها الإرتباطات والعلاقات بين مختلف عناصر التعليم المستمر (القطب، 1983، ص 256).

إن دراسة للمناهج والطرق التي تسود مجال تعليم الكبار تبين أن السيادة في هذا المجال للمنهج الوصفي وإلى جانبه تستخدم بعض أنماط المنهج التجريبي - وشبه التجريبي «Quasi-experimental» والمنهج المقارن والتاريخي. وعادة ما تتبع بحوث تعليم الكبار خطوات منهجية أهمها (تحديد مشكلة الدراسة - فرضيات أو أهداف الدراسة أو الاثنين معا، جمع المعلومات (ووسيلتها في العادة الاستبانة) - شرح وتحليل المعطيات - في ضوء مشكلة الدراسة وفرضياتها أو أهدافها - ثم التوصيات، وأخيرا اقتراح دراسات أخرى وثيقة الصلة.

ولا أرى داعيا للحديث عن كل منهج أو طريقة بحث، من الطرق السابق ذكرها، وخصائصها، وتفريعاتها، وميزات كل منها، فأي مرجع في هذا المجال يكفيني مشقة ذلك.

وما ركزت الحديث عن المنهج التجريبي إلا لأنه يحظى بمكانة متعاظمة، وأن المتعصبين له لا يرون في البحث صيغة سواه، وأما الأقل تعصبا فإنهم يرون أن البحث التجريبي قمة البحوث ودونه في المنزلة والمكانة غيره، بقدر بعده عن التجربة، وكأن البحث التجريبي وحده هو البحث العلمي وأن غيره غير ذلك، وهذا ما لم يجمع فقهاء البحث العلمي عليه، بل إنهم يجمعون على عكس ذلك « وأحسب أن قصر المعارف على ما تنتجه النظم المعرفية في مجالات العلوم الطبيعية والحيوية... تمثل مفهوما متخلفا للمعرفة والعلم على حد سواء... ذلك أن ما تزعمه المعارف العلمية - وفقا للمفهوم التقليدي لطبيعة العلم، أمور لا يمكن البرهنة عليها أو تبريرها بصورة كاملة، وإنما يمكن فقط تبرير بطلانها » (عبد الحليم، 1408 هـ، 38).

ما أهم الأسس الفلسفية التي تستند إليها الطرق البحثية في مجال تعليم الكبار ؟

تنطلق العلوم الانسانية - من فرضية أو فرضيات - تسبق أي بحث، وتسبق بالتالي استخدام أي منهج، بل ان هذه الفرضيات توجه البحث وتحدد أبعاده، كما تحدد أيضا نوعية أهدافه وبالتالي نتائجه. لذا قل أن هذه الفرضيات هي الاطار العام للبحث الانساني لا يمكن، لأي بحث - أن يبتعد عنها أو يخرج عليها طالما اتخذها إطارا له، والفرضيات الخاصة

بالانسان تمثل أسئلة ذات طبيعة فلسفية. ولعل أهم هذه الأسئلة ما طبيعة البشر ؟ من خلال الاجابة المبدئية عن هذا السؤال لا تتحدد ـ كما سبق القول ـ أبعاد البحث ونوعية أهدافه بل وتتحدد أيضا مناهج البحث وأدواته فما طبيعة البشر ؟

اليقين عندي أنه مادة، وروح ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (الحجر، آية : 28-29).

لكن أبناء هذا اليقين المؤمنين به تخلوا عن قيادة العالم ماديا ثم فكريا... وتولت أوربا قيادته، وأخذت تبحث عن اليقين بعيدا عن فكر الاسلام متأثرة في ذلك بالفكر اليوناني والروماني ، ففي عصر الأحياء والنهضة ظهر الفن اليوناني والفكر اليوناني كنموذجين فريدين للحضارة الأوربية قبل نشأة مرحلتها الخاصة (حسنين، بدون تاريخ، 10). ومتأثرة كذلك بالفكر اليهودي والمسيحي ـ على التوالي ـ وما المسيحية سوى التجربة النهائية لليهودية، وقضية الكنيسة والعلم وخروج الفكر من الكنائس والمعابد إلى دور العلم معروفة للجميع، ومعروف كذلك ملابستها ـ ومتأثرة فوق هذا وذاك بظروفها التاريخية والسياسية وبصراعاتها الفكرية والعسكرية، وما نتج عن هذا وذاك من مدارس فكرية.

وبتفاعل هذه المؤثرات كلها وعلى مراحل تاريخ الفكر الأوربي ـ الذي أصبحت له السيطرة بعد أن تنازل عنها المسلمون ـ أخذت أوربا تبحث عن إجابة لهذا السؤال وبعيدا بالطبع ـ عن رأي الاسلام وانعكس ذلك كله بالطبع على رؤيتهم للظاهرة الانسانية وما صاحب ذلك من أزمات، لدرجة أن كثيرا من المفكرين الأوربيين يرون « أن عدم قدرة الفكر الأوربي أن يتعرف على نوعية الظاهرة الانسانية، واستقلالها عن العلوم الرياضية والعلوم الطبيعية على السواء تعد سبب أزمته الكبرى في العصر الحاضر » (حسنين، بدون تاريخ، 320)

وما زالت أوربا تتساءل حتى الآن هل الظاهرة الانسانية مادة تجريبية ؟ أم صورة عقلية ؟ أم هي تجربة حية ؟

وأثر ذلك كله بالتأكيد على مناهج البحث في العلوم الانسانية ـ وتعليم الكبار فرعٌ منها كما كان قد سبق وأثر ذلك في طبيعتها وأسسها ومنطلقاتها، لذا يمكن القول أن العلوم الانسانية، مناهجها وطرق التفكير والبحث فيها، تأتي على صورة للفلسفة التي انطلقت منها(*)، وتسود في هذا المجال نظريتان :

(*) أتمنى أن يكون ذلك موجها لنا نحن المسلمين لمواصلة البحث ـ على الأقل ـ في المجالات الانسانية من منطلقاتنا الاسلامية معتمدين في ذلك على ما توصل إليه السابقون من علمائنا من إنجازات أرسوها على هذه المنطلقات، وبما يمكن الافادة من معطيات وإنجازات فكرية معاصرة في لبوسها الاسلامية لتنسجم مع بنائنا الفكري. وأذكر في هذا المجال محاولة جريئة بقلم د. أحمد المهدي عبد الحليم موضوعها « نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي التربوي ».

1 ـ هناك من يرى « أن الانسان هو قمة مراحل تطور الحياة، فلو تصورنا خط تطور الحياة فإننا نجد عند أحد طرفي هذا الخط الصور الدنيا للحياة، وفي نهاية الطرف الآخر الانسان (Apps, 1981, 27) وذلك على النحو التالي :

صور الحياة الأولى   النبات   الحيوان   الانسان

وتستند هذه النظرة إلى فكرة أساسها أن الانسان وإن كان يمثل قمة صور الحياة إلا أنه ـ في الأصل ـ لا يختلف عن غيره من الحيوانات، وتوالت شروحات كثيرة في هذا الاطار من علم الأحياء لتأكيد هذه الفكرة، إذ يرى بعض العلماء الطبيعيين « أن الانسان عند التحليل النهائي ليس إلا نظاما كيماويا طبيعيا معقدا، والحيوانات الدنيا من نفس النوع لكنها ليست على نفس الدرجة من التعقد » (فينكس، 1965، 669).

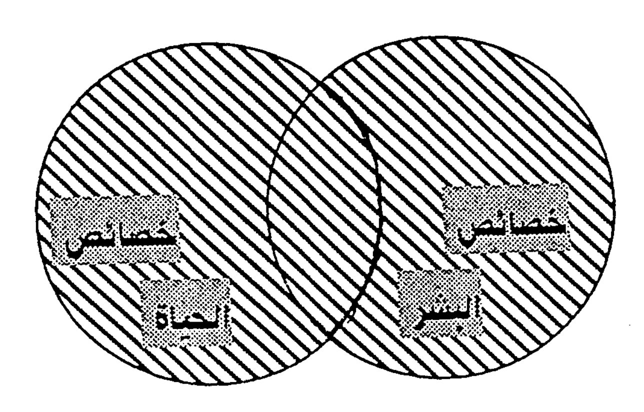
وبعض هذه الشروحات أتت من مجالات أخرى « فالسير جورج بيكرنج George Pickering » أستاذ الطب بجامعة أكسفورد يرى أن « الانسان هو أكثر الحيوانات نجاحا في الكون إذا قيس بالمعايير العادية مثل الوزن الكلي، والحجم » (Jessup, 1969. 2).

ولقد وجد هذا المفهوم من يأخذ به ـ في مجال علم النفس ـ ويفسر معطيات النفس البشرية في ضوئه، ومن هؤلاء من يفسر السلوك في ضوء تغيرات عضوية Organismic Models، ومنهم من يرد السلوك إلى تغيرات في بيئة الأفراد «Mecanistic Models»، وكلا المنظورين العنصري ـ والآلي ـ ينطلق من فكرة أن الانسان إنما هو نمط من الحيوان... وأنه لا يوجد فرق جوهري بين الانسان وبقية الحيوانات (فينكس، 1965، 698) « ولذلك فأفضل الطرق لدراسة السلوك الانساني نجدها فيما يجري من بحث على الحيوانات الدنيا » (Apps, 1981, 30).

وفي هذا الإطار تأتي المدرسة السلوكية، ورائدها (واطسن Watson) الذي درس الجوانب الانسانية على انها موضوعات، وأتى بعده « سكنر » ليواصل المسيرة وليطوع الظاهرة الانسانية للمنهج العلمي ـ التجريبي ـ لذا أسقط السلوكيون من قاموسهم كل ما لا يمكن قياسه مثل، الرغبة، والحرية، والتخيل، والكرامة... الخ، وهي كلمات يرون أنها ذات بعد ذاتي وأنها خالية بالتالي من المعنى، وأكد « سكنر » هذه المعاني السابقة بقوله : « إذا كنا نستخدم طرق البحث العلمي في المجالات الانسانية فيجب أن نقرر أن السلوك البشري محكوم Lawful ومحتوم Determined وما يفعله الانسان إنما هو نتاج ظروف معينة، فإنه بمجرد اكتشاف هذه الظروف

يمكننا أن نتوقع، وأن نتحكم ـ إلى حد ما ـ في أفعاله... إن أهم فرق ـ كما أتصوره بين سلوك الفئـران والانسان ـ إنما يكمن في مجال السلوك اللفظي » (Apps, 1981, 33-34).

2 ـ هناك من يرى أن الانسان ورث خصائص وسمات تمنعنا من أن ننظر إليه على أنه وغيره من الحيوانات على خط واحد، لكنهم يعترفون بسرعة بأن هناك خصائص تخص الانسان، دون غيره، وأن هذه الخصائص الأخيرة ينفرد بها البشر والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (3)
يوضح أن للبشر خصائص وإن اشتركوا مع غيرهم من بقية الكائنات في خصائص أخرى

ويتزعم هذا الاتجاه « شوماشير E.F. Schumacher » الذي يتحدث عن تفرد الانسان بخصائص تميزه عن غيره من الموجودات، وفي هذا الاطار، فإنه يتحدث عن أربعة مستويات للوجود وهي : مستوى الجماد ـ والنبات ـ والحيوان ـ والانسان.

« ووفق رأي شوماشير Schumacher فإن أي مستوى له ما يخصه ـ كمستوى ويمكـن أن يخص غيره من المستويات التي تعلوه، فالنبات ـ له خصائصه التي ينفرد بها لكنه يحمل خصائص أخرى من المستوى الذي هو دونه (الجماد) أما المستوى الثالث ـ وهو المستوى الحيواني ـ فهو يحمل خصائص معدنية « جماد » بالاضافة إلى خصائص « نباتية »، إضافة إلى الوعي. أما المستوى الرابع ـ الانسان ـ فإنه يحمل خصائص من شتى المستويات التي دونه مضافا إلى ذلك الوعي الذاتي Self-awarness فالانسان إذن حسب رأي « شوماشير Schumacher » يحمل صفات معدنية « جماد » ـ وحياتية « وعي » ووعي ذاتي، ولكي نفهم شوماشير

Schumacher فإن الأمر يتطلب أن نفرق بين قوى الحياة ـ والوعي ـ والوعي الذاتي فهو يرى أن الفرق بين هذه العبارات هو فرق نوعي وليس فرقاً في الدرجة، فمن السهل أن نتعرف على الوعي في الكلب أو القطـة... الخ. وأنه من الممكن أن يتحول إلى غير ذلك إذا صدم بينما تستمر فيه قوى الحياة ـ كما في النبات ـ رغم أن الحيوان يكون قد فقد القوى التي تميزه (Apps, 1981, 35).

« والفرد ـ الانسان ـ ليس فقط بقادر على التفكير لكنه فوق ذلك على وعي بما يفكر، أي أنه يعي، أنه ليس مجرد مفكر بل مفكر قادر على ملاحظة ودراسة تفكيره ذاته...، وأن هذه القوة ـ الوعي الذاتي ـ تنعكس على ذاتها فاتحة إمكانات هائلة بلا حدود للتعلم من هذا المنظور بصفات منها : فوق الوعي الذاتي ـ والطبيعة الحية active nature والفردية individuality والحرية Freedom، والعالم الداخلي الدينامي Dynamic Internal World والبحث عن المعنى والزمـن والرموز والوجدان Time, Symbols and emotions والبعد الاجتماعي » (Apps, 1981, 31).

ولا شك أن وجهة النظر حول الطبيعة البشرية محدد هام ليس فقط لطبيعة العملية التعليمية للصغار أو الكبار بل أنها محدد هام ـ كذلك ـ لوسيلة المعرفة وطرق دراسة جوانب الانسان صغيرا كان أم كبيرا.

فالاتجاه الذي لا يرى فرقا جوهريا بين الفأر والانسان لا يقنع بوسيلة لفهم الانسان غير التجربة إذ هي من وجهة نظره « شرط اليقين والضامن للموضوعية والكفيل بتقدم العلم » (Apps, 1981, 37).

أما الاتجاه الانسان الذي يرى أن الانسان ليس كائنا حيا وكفى، بل له خصوصياته التي تميزه عن غيره من الكائنات فهو لا يرفض التجربة وسيلة لدراسة الانسان، بل يعترف بها كما يعترف بغيرها من مناهج وطرق بحث تاريخية ووصفية، وميدانية، وفينومينولوجية(*).

(*) نشأت «الفينومينولوجية كرد فعل لأزمة العلوم الإنسانية في أوروبا ففي مطلع القرن 19 ساد المنهج التجـريبي في مجـال العلوم الطبيـعية وأصـبح نموذجا لكل فكر، وسـارعت العلوم الإنسانيـة إلى تبني هذا النموذج في التفكير وها هو «أوجست كونت» يضع قانون الحالات الثلاث وأن العصر الحاضر هو عصر العلم، الذي قضـى على العـصر الميتافيـزيقي والديني، «ودوركايم» الذي اعتبر الظاهرة الاجـتماعية شـيئا يخضع للكم والقـياس، ثم أتى «ليـفي بريل» ليحول علم الأخـلاق من طبيعـة المعيارية إلى فـرع من فروع علم الاجتمـاع يختص بدراسة العادات. لكن فلاسفـة أوروبا اكتشفوا بعد أن قطعـوا شوطا في هذا الاتجاه أن الظاهرة الإنسانية عن القياس وتتميز بحرية باطنية وأنها أقرب إلى الذات، وأنها ليست موضوعا ـ مثل الظاهرات الـطبيعـية ـ لذا نادى بعض المفكرين بأن على العلوم الإنسـانية إن أرادت أن تصـبح علوما مضـبوطة أن تأخـذ الرياضة – وليس العلوم الطبـيعـية ـ نموذجا لهـا، وأن تتبنى المنهج الـصوري بدلا من المنهج التجريبي، ومن ثم أخذت العلوم الإنسانية تنحو منحـا رياضيا وتتبنى المناهج الإحصائية، ولكن بعد=

ثالثا : ما أهم الاتجاهات البحثية السائدة في مجال تعليم الكبار ؟

يعاني البحث في تعليم الكبار من أوضاع واتجاهات تثقل خطاه، وتحد من حركته، ومدخلاته ومخرجاته، فالاعتمادات المخصصة قليلة ـ والمتخصصون أقل، ونظرة المسؤولين وكذا قطاعات كبيرة من المجتمع ـ يشوبها القصور ... إلخ. وسوف أركز الحديث في الصفحات التالية على الاتجاهات السلبية السائدة (المشكلات) التي تؤثر على عملية البحث في مجال تعليم الكبار ومن هذه الاتجاهات ما يلي :

1 ـ تعليم الكبار علم نام :

وأقصد بتعبير علم نامي ما يقصده رجال علم الاجتماع والاقتصاد من قولهم « دولة نامية »، أي أنه علم ما زال في المهد، وكأي علم مر بهذه المرحلة يعاني من مشكلات منهجية، لعل أبرزها أن مصطلحاته كثيرة لكنها للأسف كغثاء السيل لا تساعد على قيام لغة واحدة راسخة بين الدارسين والباحثين لكونها هلامية التحديد بعكس مصطلحات العلم « وهذا الارتباك في استخدام المصطلحات لا يقتصر على تعليم الكبار كحقل تربوي عام بل أنه يشمل الفروع المختلفة لتعليم الكبار والمصطلحات المستخدمة للتعبير عن تلك الفروع كثيرة ومتعددة وقد أورد (ابس Apps) أربعة وعشرين مصطلحا » (عجماوي، 1982، 318). « وأن بعض الدارسين يستخدم المصطلح نفسه عند الحديث عن جوانب في تعليم الكبار بينما يستخدمه آخرون عند الحديث عن جوانب أخرى، ويؤثر ذلك دون شك على حركة البحث في تعليم الكبار » (Apps, 1981, 61). بدءا بتحديد المشكلة ووصولا إلى نتائج الدراسة، ونشرها وانتشارها أو عزلتها وبالتالي الإفادة من نتائجها أو عدمه.

ولتوضيح عزلة البحث في مجال تعليم الكبار أقدم مثالين الأول إفتراضي، لنفرض أن نتائج البحوث التي أنجزت في السنوات الخمس الماضية في مجالات الطب، والهندسة،

السير في هذا الاتجاه اتضح أن الظواهر الإنسانية حية، والرياضة علم صوري محض ولا يمكن دراسة الحياة بمنهج موضوعي فارغ من كل مضمون، وبعد أن تيقن بعض فلاسفة الفكر في أوروبا بفشل المنهج التجريبي والرياضي منهجا للعلوم الإنسانية، «بدأت الفينومنيولوجيا في البحث عن منهج خاص للعلوم الإنسانية يحفظ نوعية الظاهرة الإنسانية ويميزها عن الظاهرة الطبيعية والرياضية، وبالتالي يشق طريقا ثالثا هو ما أسماه «هوسرل» الفينومونولوجيا. للمزيد من المعلومات عن المنهج الفينومونولوجي إرجع إلى :

- حسين، حسن حفني، مرجع سابق، ص 331/295.
- زيدان، محمود، مناهج البحث الفلسفي، بيروت، 1974، ص 80/65.
- قنصوه، صلاح، الموضوعية في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1980، ص 340/305.
- الفندي، محمد ثابت، مع الفيلسوف، بيروت، دار النهضة العربية، 1980، ص 90/85.

والفيزياء، والكيمياء ـ توقفت عن العمل فكيف نتصور عالمنا ؟ لكن إن توقفت نتائج البحث في تعليم الكبار في المدة ذاتها عن العمل فسيظل العمل في هذا المجال كما كان، ويساند هذا المثل الإفتراضي نظرة واقعية نستمدها مما نلاحظه ـ من كثرة الكتابات ـ في هذا المجال على مستوى الوطن العربي مقارنة بغيره من المجالات ـ لكن الممارسات كما هي لا أقول خلال السنوات الخمس الماضية بل خلال كل العقد الماضي كله، ويرجع ذلك ـ دون شك ـ فيما يرجع إلى كون تعليم الكبار علما ناميا، وأن البحث فيه ما زال في بداية الطريق. وهذه الحالة ـ أو المرحلة ـ ليست قاصرة على تعليم الكبار بل سبق أن مرت بها العلوم الطبيعية إلى أن تحددت مصطلحاتها، ونضجت مناهجها وطرائق البحق فيها.

2 ـ بحث يعوزه الإنتظام والتوجيه :

البحث في المجالات الصناعية مسألة حياة أو موت تتقدم المشروعات برعايته وتستطيع أن تنافس غيرها، أو يقضي عليها بإهمالها له، فالبحث في عالم الصناعة مكمل لها، بينما لا تتضح هذه العلاقة في مجال التربية عموما، وتعليم الكبار خاصة، فالتركيز في تعليم الكبار ينصب على تدريس الكبار والبرامج، الموجهة لهم، وتمويلها ... إلخ. أما البحوث والدراسات فأمر هامشي.

وفي هذا الإطار يقرر (ستانلي Stanley) أنه لا يوجد عمل صناعي يستطيع أن يعيش في عالم تسوده المنافسة إذا رصد مالا وجهدا ووقتا محدودا للبحث كما يحدث في المؤسسات التعليمية » (Mouly, 1964, 391)، يضاف إلى ذلك أن النشاط البحثي لرجال التربية ـ وخاصة في مجال تعليم الكبار « هو نشاط عارض غير منتظم وذلك خلاف ما يحدث في مجال العلوم الطبيعية حيث يرصد الباحثون كل حياتهم للكشف عن المبادىء الحاكمة في جانب معين من حق تخصصهم » (عبد الجواد، 1981، 77).

وعلاوة على ذلك فإن البحث في مجال تعليم الكبار يعالج مشكلات يختارها الباحثون بدوافع ذاتية « أما كون المشكلة ذات مغزى وأهمية بالنسبة لتعليم الكبار كمبحث، أو كونها كذلك بالنسبة للمجتمع أو العملية التربوية بوجه عام، فهذا أمر قد لا يكون في الحسبان » (Kidd, 1981, 7).

وفق هذا وذاك يعاني البحث في تعليم الكبار من عدم انتظام الاتصال بين المهتمين به، وتبادل ما توصلوا إليه من نتائج، وما تراكم لديهم من خبرات. وعلى سبيل المثال، ففي هذا المجال تتوافر لدى المملكة المتحدة وكذا الدول الاسكندنافية ودول شرق أوروبا خبرات ثرية لكنها لا تنساب بانتظام لتكون بين أيدي المهتمين، بل أنه يوجد « بالمعهد القومي لبحوث تعليم الكبار بلننجراد مئة باحث يعملون طول الوقت وتنشر دراساتهم وبحوثهم بانتظام لكن أحدا لم يفكر في ترجمة هذا الجهد أو بعضه بطريقة فردية أو تعاونية » (Kidd, 1981, 7)، ومثل هذا المعهد يوجد في فرانكفورت في ألمانيا الغربية، لكن المهتمين بالبحث في تعليم الكبار لا يبذلون جهدا فرديا أو من خلال تنظيماتهم للحصول على هذه الخبرات.

3 ـ علو شأن الاتجاه التجريبي

يؤكد المنظرون للبحث التربوي أن أهم عقبة تحول دون تطوير البحوث التربوية عامة ـ ومنها تعليم الكبار ـ في هذه المرحلة تتمثل في فشل التربويين أن يكاملوا بين ما توصلت إليه البحوث لتكوين بناء متكامل، توجه في ضوئه البحوث والدراسات، دون ما تفضيل للبحث التجريبي الكمي على غيره. لكن ذلك يتطلب ـ في تصوري ـ فض الاشتباك أولا بين التجريبيين الذي يرون « اخضاع الإنسان لما تخضع له سائر الظواهر من طرق وأساليب بحثية، وحجتهم في ذلك أنه إذا كان للإنسان جانب ينفرد به دون الظواهر الأخرى. كان معنى ذلك إعترافا منا بأن هذا الجانب الإنساني « الفريد لا يجوز فيه التحدث إلا كما يتحدث الفنان حديثا ينفعل به، لكنه لا يقول عن دنيا الواقع العلمي شيئا » (محمود، 1958، 168) وبين الإنسانيين منهم (شوماشير Schumacher) الذي يؤكد أن الذين يدرسون البشر ويتبعون في ذلك الطرق التقليدية في العلوم التجريبية يتركون كل الأسئلة الهامة دون اجابة، « لأنهم لن يدرسوا من الإنسان سوى الجوانب التي تتناسب وأدواتهم تاركين الجوانب الهامة التي تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات وراء ظهورهم. وهذه الجوانب هي الأهم والتي هي أساس تفرده عن غيره من المخلوقات (Apps, 1981, 183).

إن البحث في تعليم الكبار بحاجة لتطوير وتنمية البحث الأمبريقي، والبحث النظري، والكمي والكيفي، بدرجة يغذي كل منها الآخر، ويقدم كل منها للآخر مساعدة تؤدي إلى مزيد من البحث وهكذا.

إن عجزنا في مجال التنظير لا يحرمنا فقط من منظور مناسب لرؤية مختلف المشكلات التربوية في مجال تعليم الكبار التي يستحيل رؤيتها بدون رؤية تنظيرية يمدنا بها البحث النظري بل إن ذلك يؤدي ـ أيضا ـ إلى بعثرة الجهود البحثية وتضارب اتجاهاتها، وتكون النتيجة في النهاية عزلة البحث في تعليم الكبار وسطحيته وعدم استمراره.

4 ـ منهجية غير مناسبة

ما زالت مناهجنا البحثية في مجال تعليم الكبار غير مناسبة لمواجهة المشكلات التي نواجهها في هذا المجال ـ وما أكثر تلك المشكلات التي تتعدد مجالاتها بدءا من فلسفة وأهداف تعليم الكبار مرورا بمجالاته وبرامجه ووسائله وإدارته ... إلخ. وانتهاءا بالبحث في بحث تعليم الكبار. ومع ذلك فما زلنا نعتمد أكثر ما نعتمد في بحوثنا على استطلاع رأي الأفراد على أنه وسيلة للصدق التربوي، وإن اتبعنا المنهج العلمي وسيلة لذلك فإننا في العادة نسلم بمفهوم واحد للعلم ـ وهو العلم التجريبي ـ وهو بكل تأكيد غير مناسب للتعامل مع الظاهرة الإنسانية الثرية بمتغيراتها ـ إن تعليم الكبار بحاجة إلى تصميمات بحثية أكثر دقة ومناسبة وإلى تحليلات وشروحات أكثر مناسبة لطبيعته.

كما « إننا ما زلنا مكبلين بقلة ألفتنا ـ النسبية ـ بالبحوث والطرق الإحصائية المعقدة التي تمكننا من التصدي لمشكلاتنا » (Mouly, 1964, 396).

إن دراسات عديدة في مجال التربية يمكن وصفها بأنها ركيكة، وبعضها يعاني من خلل واضح، مما يجعلها بعيدة عن الحقيقة من منطلق العلم، ويجعلها خطرة من منطلق التطبيق (Mouly, 1964, 395-396).

وإن هذا العيب يشمل كل جوانب البحث بدءا من الصياغة غير الدقيقة لمشكلة الدراسة، وعدم تمثيل العينة لمجتمع الدراسة وأخطاء في التحليل ... إلخ (Mouly, 1964, 396).

لقد حدد (ماركيس Marquis) في إحدى دراساته ستة أنماط للبحوث المنشورة وهذا الأنماط هي : (Mouly, 1964, 395-397).

أ) بحوث واعظة Wisdom Research : وهي تلك التي تجول بين الأدبيات ولا ترق لفحص أو اختبار أي شيء.

ب) بحوث عائمة غير مركزة Unfocused Research : وهي تلك التي تذهب في كل اتجاه لا تسترشد أو تستهدي بحدود أو معالم.

ج) بحوث عملية لحل المشكلات على المستوى المحلي : ولكنها لا تساهم بشيء يذكر في بناء نظرية البحث كما أنها لا تقدم حلا لمشكلات أبعد.

د) بحوث وصفية Descriptive Research : وهي بكل بساطة تقف عند حد وصف الظاهرة.

هـ) بحوث نظرية Theoretical Research : وهي بحوث تعد أساسية لتطوير العلم ولكنها لا تقترح طرقا، في ضوئها، يتم اختيار صدق النظرية.

و) بحوث النسبة الحرجة Critical Ratio Research : وفيها تستخدم معالجات وأساليب احصائية ولكن يعوزها إطار نظري.

ومن الواضح أن كل هذه الأنماط ـ وهي الأنماط السائدة ـ لا تساهم سوى مساهما محدودة لتنمية وتطوير البحث التربوي بوجه عام وتعليم الكبار خاصة.

5 ـ فقر في التنظير

إن معظم ما أنجز من بحوث في مجال « تعليم الكبار » Adult Learning أنجز، وكأن المجال خال تماما من نظرية في تطور شخصية الكبار. ولعل هذا أمر لا يثير الدهشة، لأن غياب نظريات ذات بناءات محكمة يقلل دون شك من قيمة الجهد البحثي. « والحقيقة أنه يوجد جهد محدود يسعى للإستفادة من النظريات القائمة، وجهد أقل لإضافة أسس نظرية في هذا المجال » (Kidd, 1981, 8).

6 ـ استفادة محدودة من أنماط البحث الكيفي

البحث في تعليم الكبار لم يستفد من أنماط البحث الكيفي Qualitative Research بدرجة أفضل، وذلك رغم وجود أمثلة كثيرة وحديثة لبحوث كيفية في مجال علم الاجتماع تصنف على أنها بحوث « فينومينولوجية » Logical Phenomeno، وبحوث « أثنوجرافية » Ethnography لكن « بحوث تعليم الكبار لم تستفد بدرجة جيدة من هذه البحوث » (Chu, 1980, 12).

7 ـ اهمال الاستفادة من الخبرة الماضية

البحث في تعليم الكبار يركز على بعد « الحاضر » تدور تحليلاته حول « كيف ـ والآن » ويكاد يهمل البحث التاريخي والاستفادة من الخبرة الماضية، إننا لم نفحص خبراتنا في هذا المجال ـ من منظور (الدراسات الطولية) بدرجة كافية ولذلك فنحن لا نفهم الاتجاهات الحالية، ولا المستقبلية، وقد يبدو « بعد الحاضر » مهما ومعقولا في علاج بعض العلل في المجال الصحي، لكنه غير مناسب ـ وحده ـ في تناول مستقبل الأمم والشعوب (Kidd, 1981, 8).

8 ـ الاهتمام بتقنيات البحث دون المفاهيم

البحث في تعليم الكبار تحسنت تقنياته وخاصة في مجال جمع المعلومات وتحليلها لكن هذا التحسن لم يقابله تحسن مماثل في مجال المفاهيم. لقد تمكنا من تطوير آلات للفرز والعد لكننا لا نعي معنى ذلك، وفي المقابل فإن (باولو فريري Paulo Freire) قد أحدث تأثيرا واضحا للعيان في تعليم الكبار في مجالي الفكر ـ والممارسة وعلى مستوى العالم دون أن يقوم ببحث عملي، أنه لم يستخدم الوسائل والتقنيات التربوية في هذا المجال (Kidd, 1981, 7-8) وعموما فإن المفاهيم في مجال تعليم الكبار بحاجة إلى ايضاح أكثر والإتفاق على أبعادها.

9 ـ استفادة محدودة من المجالات المساندة

تتعدد العلوم التي تهتم بالكبار، ورغم ذلك فإن البحث في تعليم الكبار لم يستفد ـ بطريقة منظمة ومنتظمة. من دراسات وبحوث هذه العلوم ـ عدا ما يقدمه علم النفس من دراسات وخاصة في مجال التعلم ونظرياته ـ وهو في الواقع ما زال بعيدا عن الاستفادة ـ المنظمة والمنتظمة ـ مما تسفر عنه دراسات العلوم الاجتماعية من أدب وفلسفة واجتماع ... إلخ. وكذا ما تسفر عنه الدراسات العلمية في مجال علم الأعصاب، والكيمياء الحيوية، وعلم التغذية، وما تسفر عنه المجالات التطبيقية ذات العلاقة، مثل دراسات الاتصال واستخدامات التقنيات الحديثة ... إلخ (Kidd, 1981, 7).

10 ـ فصام بين البحث والتطبيق

لأن الظاهرة الإنسانية معقدة وثرية بعواملها، لذا فإن قلة فقط ممن يطلق عليهم باحثون هم وحدهم القادرون على تدبير واختيار أساليب مناسبة لدراسة موضوعات بحوثهم، « أما العديد

مما ينشر حتى في الدوريات فهي دراسات تفتقر إلى منهجية واضحة المعالم وإلى الاجراءات المناسبة، لذلك تنتهي في العادة إلى إجابات جزئية (Mouly, 1964, 400).

وأقوى دليل على عزلة البحث التربوي عامة وبحوث تعليم الكبار خاصة هو كثرة البحوث والدراسات ـ نسبيا ـ وبقاء الممارسة كما هي. ولا نريد الخوض في أسباب ذلك فوراء ذلك عدة أسباب لكن أهمها يرجع ـ في الأصل ـ لعدم الثقة في نتائج البحث التربوي بسبب ضعف منهجيته واجراءاته.

ويعاني تعليم الكبار ـ بحكم كونه فردا في الأسرة التربوية مما تعاني منه التربية عامة من انفصام بين البحث والتطبيق. وفوق ذلك فإن لتعليم الكبار خصوصياته ومشكلاته التي قد تغذي هي الأخرى هذا الانفصام أكثر وأكثر لدرجة يمكن القول معها أن البحث في تعليم الكبار في جانب والممارسة في جانب آخر « إنها بحوث لها قيمتها ولكن بالنسبة لمن قاموا بها، وليس للممارسين » (Kidd, 1981, 8).

ولعل ذلك راجع إلى أن « كثيرا من المفاهيم التي تستند إليها البحوث في مجال تعليم الكبار تغاير المفاهيم التي تستند إليها الممارسة » (Apps, 1981, 181) ولعل هذا يكفي ليكون لكل منها وجهته، فهذا في واد وذاك في واد آخر. ويمكن أن نحدد بعض المفارقات فيما يلي :

- تؤكد أدبيات البحث في مجال تعليم الكبار على أن « برامج تعليم الكبار يجب أن تبنى في ضوء حاجات الكبار، ولعل هذا اجماع بين المتخصصين في تعليم الكبار » (عبد الجواد، 1981، 75). أمثال نولز، كيد، هول Knowles, Kidd, Houle وغيرهم، إذ تؤكد كتاباتهم على أن الذين يرسمون مناهج ومقررات تعليم الكبار عليهم أن يستشيروا في ذلك المتعلمين الكبار مباشرة لاكتشاف حاجاتهم. بينما نجد أن الطرق المنهجية المستخدمة في البحث تفترض أن الكبار لا يعلمون حاجاتهم ولا يدرون حقيقتها، والباحث عليه أن يفحص الكبار، وفي ضوء بحثه يقرر هو ما حقيقة ما هم عليه، ولا شأن الكبار بهذه العملية أكثر من أن يجيبوا على أسئلة الاستبانات والخضوع لأساليب المقابلات (عبد الجواد، 1981، 76).
- يؤكد منسقو برامج تعليم الكبار أهمية معاملة الكبار على أنهم أفراد ناضجون، لكل منهم فرديته التي تميزه، وأن كل واحد يغاير غيره، بينما البحث في هذا المجال ما زال ينطلق من مقولة أن الكبار بينهم من عوامل التشابه أكثر مما بينهم من عوامل الاختلاف.
- يركز منسقو برامج تعليم الكبار على طبيعة التوجيه الذاتي للمتعلمين بينما البحث يدعي أن سلوك الكبار في كليته حتمي، وبالتالي فليس أمام الكبار فرصة كبيرة للتوجيه الذاتي (عبد الجواد، 1981، 75).
- الممارسة تؤكد أنه يجب النظر للكبار نظرة كلية شمولية والبحث يدعي غير ذلك. الممارسة تقول بأنه يجب أن يعمل الباحث مع الكبار شركاء معا في البحث يستمع الباحث إليهم ويتقبل خبراتهم على أساس أنها مساهمات ذات قيمة، بينما الأساليب البحثية السائدة ترى أنه يجب أن نعامل الكبار على أنهم موضوعات للبحث والدراسة، وأنهم يجب ألا يشاركوا

في عملية البحث. ومن الممكن أن نسترسل في عرض مثل هذه التناقضات، لكن السؤال المهم : لماذا هذا التناقض، والتخطيط، والقصور في مجال البحث في تعليم الكبار ؟ وهل من بدائل يمكن اقتراحها ليستقيم المنهج، فتستقيم باستقامته النتائج ويعود للبحث والممارسة ما يجب أن يكون بينهما من علاقات عضوية ؟ هذا ما سنعالجه في الصفحات القادمة.

رابعا : موجهات منهجية ارشادية

باختصار شديد يرجع ـ في الغالب ـ سبب التخبط والقصور والتناقض في مجال تعليم الكبار إلى قصور وعيوب في مناهج وطرق البحث المستخدمة وعملياته وإجراءاته ـ وهذا ما سبق أن أوضحته الدراسة وفيما يلي مجموعة من خطوط منهجية يمكن الاسترشاد بها في تصميم واختيار طرائق بحثية جديدة تحقق الاتساق بين البحث والممارسة. ومن هذه الموجهات الارشادية ما يلي :

1 ـ السعي بكل جد واجتهاد نحو تحديد واضح المعالم لمفاهيم ومصطلحات تعليم الكبار بحيث يثير المصطلح نفس المعنى الذي يقصده المتحدث في ذهن السامع بل أن هناك حاجة لأن « نعرف بدقة أكثر ماذا يقصد بتعليم الكبار وما هي أهدافه، إذ من المؤكد أن هناك ارتباكا ناتجا عن الاختلاط الشائع في المصطلحات الفنية » (بروسر، 1978، 104). فإذا أردنا لتعليم الكبار أن يكون علما واحدا في موضوعه ومنهجه عالميا في لغته ـ حيث لا مدارس في العلم بالمعنى القائم في الفلسفة ـ لذا فإن الأمر يتطلب اتفاق المتخصصين في تعليم الكبار على استخدام مصطلحات موحدة تماما كما يتبادل علماء الطبيعة مصطلحات لها المعنى نفسه. ولن يتحقق ذلك إلا إذا أصبحت هذه المصطلحات والمفاهيم محددة تحديدا دقيقا واضحا يتفق عليه، أو أن تشير لمجموعة من الإجراءات (اسماعيل، 1978، 305)، والمعروف في المنطق أن لكل مفهوم ما صدق هو الأفراد أو الجزئيات التي يصدق عليها المفهوم ... « لذا وجب أن يصدق أي مفهوم يستخدم ـ سواء كان هذا المفهوم يعبر عن متغير تابع أم متغير مستقل ـ على اجراءات معينة فالمفهوم ما هو إلا مرادف لمجموعة الاجراءات التي يصدق عليها » (اسماعيل، 1978، 306) بهذه الطريقة يمكن أن نحدد مفاهيم ومصطلحات تعليم الكبار بطريقة، اجرائية أو منطقية. ورغم صعوبة ذلك إلا أنها وسيلة ضرورية وهامة لتحقيق اتفاق أو اجماع على معاني المفاهيم والمصطلحات المستخدمة(*) وبالتالي يسهل تكوين لغة مشتركة واضحة بين الباحثين الأمر الذي يساعد على قيام بناء نظري في هذا المجال.

(*) عقدت حلقة دراسية عام 1966 في الولايات المتحدة بمبادرة من جانب المؤتمر الدولي للتعليم الجامعي للكبار بهدف الاتفاق على تعريف مقبول عالميا لتعليم الكبار ووضع نماذج لبحوث العمل يمكن تطبيقها في أي مكان بالعالم ومع ذلك لم يصل أعضاء الحلقة الدراسية إلى تعريف يمكن القول أنه تعريف موحد ومقبول عالميا للمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى : (لو، جون، تعليم الكبار، منظور عالمي، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، مصر ـ سرس الليان، 1978، ص 284-285).

2 ـ لا معرفة بمعزل عن القيم : المعرفة هي واقع ملموس ـ أو فكرة غير محسوسة ـ من خلال فرد له شعوره وقيمه وأهدافه ... إلخ فلا معرفة بمعزل عن الفرد ـ فعله وتفاعله ـ فالموقف المعرفي يتضمن الفرد ـ الأنا الشاعرة، كما يتضمن الموضوع وتتم المعرفة بحركة تتجه من الذات ـ قصدا ـ إلى الموضوع، وأخرى تتجه من موضوع الشعور ـ الذي هو مضمونه إلى الذات الشاعرة بكل مكوناتها. وبذلك تتم المعرفة بجهد من الإنسان، ومن خلال الإنسان، متأثرة دون شك بقيمه ـ بل بكيانه ككل ـ « فلا معرفة بمعزل عن القيم، وبالتالي فإن القول بإمكانية القيام ببحوث موضوعية خالية من أي تأثير بالقيمة «Value Free Research» إنما هو وهم Myth. إن معايشة، واندماج، ومشاركة الباحث في العلوم الإنسانية ـ للجماعة التي يدرسها مطلوبة، « وإن ذلك يعني مزيدا من المعلومات الحقيقية، ومزيدا من المعرفة الدقيقة بالخلفيات التي تشكل السلوك الظاهر » إن كل تفكير في العلوم الإنسانية هو تفكير « اكسيولوجي » (محمد، 1982، 387)، فهي تنتقي وقائعها وتصوغ مسائلها من مواقف القيمة، وكل فعل هو محاولة عن قصد وروية لبلوغ غاية وما يميل إلى تعضيد غايتنا نسميه خيرا، وما يحبطها نسميه شرا، وهذا هو أساس مقاييسنا للقيمة، كما « أن تفهم البشر لا يمكن فصله عن تفهم مقاييسهم وقيمهم. وينطوي تفهم فعل الإنسان على تفهمه لأهدافه. ويصدق الأمر نفسه على تفهمنا لجماعة أو أمة أو حركة تاريخية بل اختيار الباحث لموضوعه إنما يتم من خلال مقاييسه للأهمية ومقاييس الأهمية هي في تحليلها النهائي مقاييس للقيمة » (قنصوه، 1980، 184).

وليس معنى ذلك أن أمر المعرفة أصبح ذاتيا وضاعت الموضوعية، إنما معنى ذلك أن الموضوعية بمعناها القديم الآلي ـ تطابق بين الحكم والواقع ـ حل محلها موضوعية أخرى قوامها « أن يتطابق ادراك الذات مع إدراك الآخر (عبد الجواد، 1981، 78)، ولضمان ذلك في مجال البحث في تعليم الكبار فعلى الباحث أن يتفحص موضوع بحثه في ضوء فرضياته التي يجب أن تكون واضحة وصريحة، وأن يدرك أنه لا يمكنه أن يتحرر مطلقا من القيم (اسماعيل، 1979، 98)، ومن ضمانات تحقيقه الموضوعية ـ أيضا ـ أن يقوم بالبحث جماعة ـ فريق بحث ـ يكلف كل منهم بجانب معين من جوانب الظاهرة أو المشكلة المدروسة ويطلب إلى كل باحث أن يركز على جانب معين بالذات آخذا في اعتباره الجوانب الأخرى (محمد، 1982، 288).

وطالما أن المعرفة لا تدرك بمعزل عن القيم، « وأن أنماط السلوك الاجتماعية البادية ليست هي المصدر الحقيقي للمعلومات الصحيحة عن الجماعة التي ندرسها (محمد، 1982، 288)، وأن اندماج الباحث ومشاركته ومعايشته للجماعة مطلوبة، فإن ذلك كله يفرض ـ دون شك ـ طرقا بحثية معينة في مجال تعليم الكبار، لعل أهمها الدراسات الحقلية Field Study، كما طورها علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، حيث يلاحظ الباحث

الظواهر ويرصدها كما تحدث في الطبيعة ولا يضبطها أو يتحكم فيها بطريقة مفتعلة كما يحدث في التجريب المعملي وكذا المنهج الفينومينولوجي كما طورة (هورسل Hurrsel) بخطواته التي تشمل : تعليق الحكم، البناء، والايضاح.

3 ـ البحث في تعليم الكبار يجب أن يوسع من أهداف تعليم الكبار، والهدف العام من تعليم الكبار هو تحسين نوعية حياة الإنسان، ويمكن تحت هذا الهدف الكبير أن ندرج عدة أهداف منها :

- أن نمكن الكبار من اكتساب مقومات الحياة الاجتماعية والنفسية.
- اكتشاف معنى ومغزى حياتهم، وأن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، وأن نمكن المجتمع من أن يحقق حياة اجتماعية ونفسية وبيئية أفضل لأفراده.

لكن تحقيق هذه الأهداف بكفاءة يتطلب تحقيق التوازن بين مكوناتها وهي : الإنسان، العلاقات الاجتماعية، والبيئة والنظر إليها جميعا ككل. وتحقيق ذلك يتطلب دون شك منهجية تتكامل فيها الطرق والأساليب الكمية والكيفية.

4 ـ دراسة السلوك في سياقه الطبيعي : على الباحث سواء أكان ممن يتبعون الطريقة الأثنوجرافية «Ethnographic Method» أو لا يتبعونها، وسواء كان ممن يفضلون الخبرة الميدانية أو لا يفضلونها، فهناك حاجة ماسة للخروج للميدان البحثي ودراسة السلوك حيث يحدث السلوك» (Chu, 1981, 10). حيث يجد الأفراد أنفسهم، وحيث يعملون ويتفاعلون.

إن دراسة السلوك تجريبيا دراسة فيها افتعال ـ وسبق أن وضحنا ذلك ـ. كما أن طريقة الاستبانات يحيط بها عيوب كثيرة، ولا نرى داعيا لسرد هذه العيوب، والأفضل من هذا وذاك هو أن درس السلوك في سياقه الطبيعي، وهذا ما يبرر ضرورة الاهتمام بالدراسات الحقلية Field Study، وطرق البحث « الاثنوجوافي » Ethnographic Method(*).

5 ـ يجب أن يشمل البحث في تعليم الكبار المتعلم الكبير لا على أنه شيء يدرس من بعد، بل يجب أن يتضمن البحث جهد المبحوث. إن محاولة محاكاة البحث التجريبي تفرض على الباحثين النظر للمبحوث على أنه شيء ـ قابل للوزن والتكميم ـ لا صلة له بعملية البحث فهذه من اختصاص الباحث وهو وحده معد لها، وهذه الفروض تتنافى وطبيعة حقل تعليم الكبار.

(*) الدراسات الحقلية في مجال تعليم الكبار قليلة جدا باللغة العربية، ويكفي للتأكد من ذلك مراجعة دوريات تعليم الكبار (تعليم الجماهير ـ التربية المستمرة ـ آراء ـ الحملة الشاملة).

إننا بحاجة إلى منهجية جديدة يصبح فيها الباحث والمبحوث شريكين في عملية اكتشاف المعرفة، « فالمبحوثون يستطيعون أن يصبحوا واعين بحقيقة ذواتهم ولديهم الامكانات ـ أيضا ـ التي تمكنهم من توصيل ونقل هذه الحقائق إلى الآخرين. إن مشاركة المبحوث في عملية البحث تعني بعدا منهجيا يخالف تماما المناهج التقليدية. وفي هذا النوع من البحوث فإن الباحث والمبحوث يصبحان شريكين في عملية اكتشاف المعرفة، فالمبحوث يصبح له رأي لا في المشكلات التي يجب أن تبحث ولكن أيضا في طريقة بحثها.

إن المبحوث ـ في هذه الطريقة ـ يقدم مساعدة مباشرة في جمع المعلومات ـ سواء أكانت هذه المعلومات كمية أو كيفية، ذاتية أو موضوعية، « وبهذه الطريقة يصبح الباحث والمبحوث أكثر قدرة على اكتشاف نتائج صحيحة لأنها انعكاس لموقف طبيعي. أما النتائج التي يتوصل إليها الباحث عندما يعامل المبحوث على أنه شيء وكفى فعادة ما تكون أقل يقينا » (Apps, 1981, 186).

خذ على سبيل المثال ما يحدث غالبا في حالة الاستبانات. إذ المطلوب من المفحوص أن يجيب « بنعم » أو « لا » على السؤال، والمفحوص مضطر أن يجيب على خيار من الخيارين، وقد لا يمثل أحد الخيارين الاجابة المناسبة بالنسبة له، وقد يوسع الباحث أمامه الخيار على مقياس خماسي (يحدث دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ لا يحدث إطلاقا) وعليه أن يضع علامة أمام خيار من هذه الخيارات، وقد تكون حالة المفحوص الحقيقية بعيدة عن السؤال تماما لكنه مضطر أن يضع علامة أمام خيار ما.

مما سبق يمكن القول أن بحوث المشاركة هي بحوث الجماهير وليست بحوث الصفوة، وفي هذا الصدد يقول (هول Hall) « إننا لسنا بحاجة إلى مزيد من ذوي التخصصات الرفيعة في البحث بقدر حاجتنا إلى الجماهير الواسعة التي يمكن أن تسهم في البحث » (العاني، 1981، 79).

إن العمل مع المفحوص على أنه شريك في البحث يمكن الباحث ـ من خلال المشاركة ـ أن ينمي ما يسميه (فريري Freire) (علاقة حوار) Dialogical relationship. وهذه العلاقة من شأنها زيادة وعي المفحوص بالواقع وبالتالي زيادة مساعدته للباحث، « لأن الباحث يصبح واعيا بعناصر الموقف البحثي التي لم تكن واضحة له من قبل عند البدء بالبحث. وهذا معناه وعي جديد بطبيعة المشكلة محل البحث، وبالتالي أسئلة جديدة تثار، ثم تتضح اجاباتها التي لم تكن معروفة من قبل، ولكنها أصبحت معروفة بعد الحوار وهكذا » (Apps, 1981, 188).

ولقد بدأ الاهتمام بهذا النوع من البحوث في مجال تعليم الكبار مؤخرا. « ففي يونية عام 1976 أوصى المؤتمر الدولي لتعليم الكبار بأن يتدرب جميع العاملين في هذا المجال نظريا وتطبيقيا في بحوث المشاركة وكما أكد برنامج اليونسكو في خطته 1975-1982 على استخدام هذا النوع من البحوث (العاني، 1981، 80-81).

6 ـ البحث في تعليم الكبار عليه أن يضيف جديدا إلى المعرفة : البحث في تعليم الكبار يجب أن يكون عمليا، وأن يحقق فائدة للقائمين به ـ الباحث والمبحوث ـ وأن تحقق المعرفة المستمدة منه ـ حاليا أو مستقبليا ـ فهما أفضل لحقل تعليم الكبار، وهذا يتطلب أن تكون المعرفة المستمدة من البحث عملية ونظرية، وعادة ما يقصد بمعرفة نظرية تلك المستمدة من « بحوث أساسية » والعملية تلك المستمدة « بحوث تطبيقية » وقد يتصور بعض الدارسين أن هذا في مواجهة ذاك، والصواب أن كليهما في خدمة الآخر.

7 ـ يجب أن ينظر البحث في تعليم الكبار للمعرفة في شموليتها. ولا يتحيز ـ على الأقل في هذه المرحلة ـ لطريقة بحثية دون سواها إلى أن تتضح الأمور أكثر فأكثر.

وفي تصوري أن تعليم الكبار ـ وغيره من العلوم الإنسانية ـ يعيش مرحلة مخاض يتجاذبه فيها اتجاهان : اتجاه كمي، والآخر كيفي.

الاتجاه الكمي واضح في معالمه، ووسائله، وأسسه، بل وفي خطواته وفلسفته، لكنه بحكم نشأته، وتطوره، ومنطلقاته الفلسفية، لم يستطع أن يحقق انجازات في المجالات الإنسانية بنفس الدرجة التي حققها في مجال الظواهر الطبيعية لاختلاف ظواهر المجالين.

أما الاتجاه الكيفي فله ما يبرره. فالظاهرة الإنسانية تخلف الظاهرة الطبيعية ـ وبالتالي فطريقة البحث يجب أن تختلف ـ كما أن الاتجاه الكمي لم يقدم حتى الآن نتائج في هذا المجال تتسم بنفس درجة الصدق واليقين المتوفرين في المجال المادي.

لكن الاتجاه الكيفي ـ ما زال حتى الآن ـ يشكو من عدم وضوح أبعاده وخطواته ـ بعكس الاتجاه الكمي ـ ومع ذلك فإن مؤيدي الاتجاه الكيفي يتفقون على أن الملاحظة المباشرة هي أساس البحث الكيفي. لذا فهم يطلقون على هذا الاتجاه « البحث الطبيعي » «Naturalistic Research» وأنه يجب أن يشمل على كل ما يلي أو بعضه (Lockey, 1986, 30).

1 ـ دخول الباحث عالم المشاركين ـ الأفراد ـ الذين هم موضوع البحث.

2 ـ الانهماك في الملاحظة الدقيقة.

3 ـ التفاعل المباشر مع مصادر المعطيات.

4 ـ تجميع المعطيات في صورة بطاقات حقلية، تسجيلات، صور فوتغرافية، وثائق، خرائط، مقابلات، أو من خلال معطيات عددية توضح بعض جوانب الظاهرة.

5 ـ وصف الظاهرة يجب أن يتم باستخدام كلمات المشاركين، والتي تعكس فهمهم للناس وللأحداث.

6 ـ تشكيل وإعادة تشكيل للأسئلة والطرق خلال عملية الفحص.

7 ـ البحث المستمر ـ في المعطيات التي تم جمعها ـ عن روابط يمكن أن تجيب على السؤال الأساسي « ماذا يحدث ».

8 ـ تحليل منظم بقصد العثور على تأكيدات نظرية توضح وتفسر المعطيات (أكثر من استخدام المعطيات لاختبار النظرية).

9 ـ إعداد تقرير البحث، وفيه يربط الباحث الوصف بدلالاته المباشرة.

وعادة ما يشير الباحث ـ عند نشر بحثه في المجلات العلمية ـ إلى الدافع للدراسة، وتقرير مختصر عن الطرق التي استخدمها في جمع المعطيات وتحليلها. وعادة ما يطلق على هذه الطريقة في مجال علم « الأنثروبولوجيا » اسم «Enthnography» « آي » « الأنثروبولوجيا الوصفية » ويطلق عليها في علم الاجتماع «Micro-Ethnography»(*).

« ورغم ذلك فما زال هناك جدل جاد حول كيفية القيام بدراسة كيفية جيدة » (Loke, 1986, 14)، وقد يعود ذلك إلى أن البحوث الكيفية لا تزال في مرحلة التعريف والتحديد (العاني، 1981، 70)، لذا انقسم فقهاء البحث الاجتماعي ـ والتربوي ـ شيعا فمنهم من يرى امكانية أن تتكامل الطرق الكمية والكيفية ومن هؤلاء فيدلنج، كيرك، ميلر Fielding, Kirk, Miller ـ 1986)، ومنهم من ينكر ذلك مثل سميث ماشوسيس (Smith Meshusius, 1986) أما لكومب وجوتز (Lecompte, Goetz, 1983) فيؤكدان أن درجة اليقين في هذه البحوث ـ الكيفية ـ لا تقل عن اليقين الذي يتوصل إليه التجريبيون بينما هناك من يرى أن نترك نظرية المعرفة والبحث فيها لأصحابها الفلاسفة وأن نركز نحن على طرق تنظيم المعطيات وتحليلها (Loke, 1986, 15).

أمام هذا الجو الضبابي علينا في مجال البحث في تعليم الكبار ألا نتحيز لطريقة بحثية دون سواها وأن نأخذ ـ على الأقل في هذه المرحلة ـ بامكانية التكامل بين الطريقتين الكمية والكيفية إلى أن تتضح الأمور ـ أكثر فأكثر ـ ويسند وجهة نظرنا هذه ما يلي :

1 ـ أن الإنسان كل اجتماعي مركب، ذو جوانب ثلاثة متكاملة بعضها مع بعض فهناك الجانب العضوي، والجانب المفكر العقلاني الذي يتميز بالوعي، والجانب المبدع الذي يمتاز بتصور أشياء جديدة يركبها من معطيات سابقة،، « وإذا كانت المعرفة الأمبريقية

(*) أنجزت بعض الدراسات التربوية التي استخدمت هذه الطريقة في البحث ومن هذه الدراسات :

1 — Smith, L.M., Geafery, M. The complexities of an Urban Classroom. New Holt, Rinchart, And Winston, 1968.

2 — Cusick, P.A., Inside Night School, New York: Holt, Rinchart, With ston, 1973.

3 — Backer, H.S., et al, The Boys in white: Student Culture In Medical School, Chicago: University of Chicago Press, 1961, Loke p. 14.

هي الملائمة للجوانب العضوية، فإن المعرفة الملائمة للظواهر فوق العضوية لا تشمل معرفة وجهها الأمبريقي فحسب، بل أيضا وجوهها العقلانية وفوق العقلانية أي التصورية. فالظواهر الاجتماعية المتعددة الأبعاد يتسنى ادراكها ليس فقط عن طريق قنوات الملاحظة الحسية بكل أشكالها ـ بل أيضا بواسطة الحدس (الساعاتي، 1982، 30).

2 ـ أن هناك فرقا بين البحث التجريبي والبحث العلمي فكل بحث تجريبي هو بحث علمي، وليس بالضرورة أن يكون البحث العلمي بحثا تجريبيا ذلك « أن كل ميدان من ميادين المعرفة البشرية له خصوصيته التي تميزه عن غيره، وبالتالي فإن أساليبه في البحث وأدواته تختلف عن غيره (الزوبعي، 1980، 53). فقد نجد أن أحد ميادين المعرفة يركز على التجريب، بينما نجد بحثا يستخدم الملاحظة الموضوعية في جمع بياناته، وآخر يعتمد على الاستبانة، وثالث يجمع بين أكثر من أداة ... وبالرغم من اختلاف الطرق والأساليب يظل البحث علميا.

ويؤكد « ترافيرس Travers» ذلك بقوله : « أن بحوثا تربوية ممتازة عديدة قام بها باحثون أمبريقيون، كما أن هناك بحوثا تربوية ممتازة ـ كذلك ـ قام بها منظرون، وأن كثيرا من الباحثين يجمع بين الطريقة الكمية والكيفية » (Travers, 1978, 62).

3 ـ بصرف النظر عن الأصول الفلسفية للاتجاهين ـ الكيفي والكمي ـ فإن الحقيقة يمكن التعبير عنها بطريقة كيفية أو بطريقة كمية.

4 ـ أن هناك بعض المعطيات يصعب تكميمها.

5 ـ أن بعض الدراسات الكمية لم تتوصل بعد بذل مزيد من الجهد لأكثر مما توصلت الدراسات الكيفية.

6 ـ أن الدراسات الكيفية يمكن أن تقدم خدمات جليلة للدراسات الكمية بأن تفتح أمامها مجالات جديدة للبحث وذلك عن طريق تقديم فرضيات جديدة يمكن أن تعمل القياسات الكمية على التحقق والتثبيت منها، وهذا ما حدث فعلا عندما توصل « هول Houle » ـ بعد مقابلة عشرين دارسا للتعرف على دوافعهم للاشتراك في برامج تعليم الكبار ـ إلى ثلاثة أنماط للمتعلمين الكبار هي :

× نمط النشاط.

× نمط الهدف.

× نمط التعلم.

ثم أتى بعد ذلك « بوشير Boshier » وطور مقياسا لقياس دوافع مشاركة الكبار في البرامج التعليمية وشمل المقياس ستة دوافع بدلا من ثلاثة، وطبق هذا المقياس في دول

عديدة، وعلى ما مجموعة 10,000 دارسا وأدخل هذه المعطيات الضخمة في الحاسب الآلي وطلب منه أن يقدم له ثلاثة موجهات أو « حلول » فوجد أنها تماثل تماما ما توصل إليه « هول Houle » (Loke, 1986, 15). وبذلك يكون البحث الكيفي قد قدم فرضيات جديدة تم التثبيت منها باستخدام الطرق الكمية (Merriam, 1988, 7).

7 ـ يساعد الجمع بين الأسلوب الكمي والكيفي في بعض الدراسات الاجتماعية على توضيح الرؤية وتعميق النظرة الشمولية ومن ثم دقة التحليل والتفسير.

فيما سبق عرضت مجموعة من الخطوط الإرشادية المنهجية التي على الباحث مراعاتها بقصد تحقيق مزيد من التلاحم بين البحث ـ والممارسة في تعليم الكبار، ومحاولة ـ في الوقت ذاته ـ للبحث عن طرق بحثية تكون أكثر مناسبة لموضوع تعليم الكبار.

وحتى الآن لا يوجد منهج بحثي، أو طريقة بحثية، تستوعب كل تلك الخطوط الإرشادية. وقد يقول قائل كنا نتوقع من البحث أن يضع أيدينا على طريقة جديدة للبحث في تعليم الكبار، لكن الباحث في الحقيقة لم يكن يطمح لهذا الهدف الذي هو دون شك فوق امكاناته. ويكفي الباحث أن كشف عما يعانيه البحث في هذا المجال من منهجية غير ملائمة، وأنه أشار إلى خطوط منهجية إرشادية، وهذه مقدمة ضرورية لتكثيف الجهود في هذا المجال بقصد الوصول إلى منهجية تحقق مزيدا من الفهم للظاهرة الإنسانية (التي تشمل ـ في العادة ـ على عنصر مادي، وآخر فلسفي، يصعب الفصل بينهما) وحتى يتحقق ذلك فعلى الباحثين في مجال تعليم الكبار الاسترشاد بتلك الخطوط الإرشادية التي سبق ذكرها.

خامسا : التوصيات

وفي الختام ومن خلال كل ما سبق نوصي بما يلي :

1 ـ السعي بكل جد للاتفاق على تحديد واضح لمفاهيم ومصطلحات تعليم الكبار.

2 ـ عدم التحيز لصيغة بحثية ـ دون سواها ـ وأن يختار الباحث الطريقة البحثية من منظور الموضوع وأهدافه لا من فكرة مسبقة بامتياز طريقة بحثية دون سواها.

3 ـ الجمع ما أمكن ذلك بين طرق وأساليب الدراسة الكمية والكيفية.

4 ـ القيام باجراء الدراسات الحقلية Field Study بكافة أشكالها.

5 ـ العمل على الاستفادة من أساليب البحث « الأثنوجرافي » Ethnography، وكذا أساليب المنهج الفينومنولوجي Phenomenology، كما استفاد منها علم الاجتماع.

6 ـ أن يقف الباحثون في هذا المجال على ما استجد من أساليب احصائية معقدة لتكون وسيلة ـ تضم إلى غيرها من الوسائل لخدمة البحث في هذا المجال.

7 ـ أن تكثف وسائل الاتصال بين الباحثين والهيئات المعنية بتعليم الكبار ومراكز البحوث لا على المستوى المحلي والاقليمي فقط بل وعلى المستوى العالمي أيضا. وذلك بقصد تبادل الخبرات في هذا المجال.

8 ـ الاهتمام بالبحث التاريخي في مجال الكبار فالتاريخ مخزن لتجارب جاهزة أنجزتها الأمم والشعوب في سياق حياتها الطبيعية، وتفاعلها مع ظروفها. لكن الكشف عن هذه التجارب وعواملها، ومتغيراتها، ونتائجها، يتطلب دراسة حادة تستحق فعلا الجهد المبذول فيها لما توفره من فهم للحاضر، وادخار لجهد وكلفة التجريب، فقد تكون التجربة موجودة وجاهزة تنتظر من يكشف عنها في عمق التاريخ.

9 ـ أن ينفتح البحث في مجال تعليم الكبار على البحث في مجال علم الاجتماع، وهو علم ـ ينمو بسرعة مضطردة إذا قورن بغيره من العلوم الاجتماعية ـ استطاع أن يطور طرقا منهجية ووسائل وأساليب لدراسة الظواهر الاجتماعية. لذا يجب على الباحثين في تعليم الكبار ألا يغفلوا ما حققه علم الاجتماع من انجازات في مجال تطوير مناهج البحث لدراسة الظاهرة الإنسانية ـ وليس تطويع الظاهرة للمنهج ـ وأن يحاول الباحثون في تعليم الكبار الإستفادة من انجازات علم هو أقرب الحقول إلى مجال تخصصهم.

10 ـ إن أسلوب المعايشة ـ الملاحظة المشاركة ـ كواحد من أساليب البحث الاجتماعي ـ يناسب تماما دراسة بعض جوانب ومشكلات تعليم الكبار وخاصة في مجال محو الأمية. لذا فعلى الباحثين في تعليم الكبار العمل على تطوير هذا الأسلوب والإستفادة منه في دراسة بعض جوانب ومشكلات تعليم الكبار.

11 ـ اجراء دراسات ميدانية تدور حول فعالية برامج تعليم الكبار في كل قطر من الأقطار العربية.

12 ـ اجراء دراسات ميدانية أخرى تتم فيها المقارنة بين أثر برامج تعليم الكبار في عدة أقطار عربية.

13 ـ تشجيع الباحثين التربويين على الاطلاع على أحدث البحوث في ميدان تعليم الكبار للإستفادة من نتائجها.

14 ـ تشجيع مراكز البحوث في الجامعات العربية ووزارات التربية والتعليم في الأقطار العربية على اعطاء موضوع تعليم الكبار ما يستحقه من اهتمام ودراسة.

15 ـ عمل دورات تدريبية أو مشاغل تربوية Workshops حول تعليم الكبار، يلتحق بها من يعمل في هذا المجال في وزارات التربية والتعليم العربية للاطلاع على أحدث التطورات في هذا المجال.

16 ـ إرسال مبعوثين إلى الدول المتقدمة في مجال تعليم الكبار، من أجل إعداد المتخصصين في هذا الميدان المهم.

17 ـ ضرورة تضافر الجهود بين وزارات التربية والتعليم العربية وكليات التربية في الجامعات العربية، من أجل تطوير برامج تعليم الكبار.

المـراجـع

أولا : المراجع العربية

1 ـ اسماعيل، محمد عماد الدين، **المنهج العلمي وتفسير السلوك**. ج1، القاهرة، مكتبة النهضة، 1978.

2 ـ اسماعيل، قباري محمد، **تيارات معاصة في علم الاجتماع**. الاسكندرية، الهيئة العامة للكتاب، 1979.

3 ـ البهي، فؤاد، البحث التربوي : « مشكلاته وأهدافه وأنواعه »، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد الأول يناير 1982.

4 ـ الرشيد، محمد الأحمد، عبد الرؤوف العاني، « البحث التربوي، أزمته نواقصه، مقترحات تطويره »، **مجلة التوثيق التربوي لدول الخلج العربية**، 1401 هـ.

5 ـ الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، « أساليب ومنهجيات، بحوث تعليم الكبار »، **تعليم الجماهير**، العدد 18، يناير 1981.

6 ـ الساعاتي، حسن، **تصميم البحوث الاجتماعية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

7 ـ العاني، عبد الرؤوف، « أدوات البحث في تعليم الكبار »، **تعليم الجماهير**، العدد 18، 1981.

8 ـ القطب، إسحق يعقوب، « دور البحث العلمي في التعليم المستمر »، **التربية المستمرة**، العدد السادس، السنة الرابعة، أبريل 1983.

9 ـ بنعيد العلي، عبد السلام، « من فكر العقل إلى التيه والضلال : احتجاب مفهوم الأيدولوجية »، **الفكر العربي**، العدد 41، 1979.

10 ـ بدوي، أحمد، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، الكويت : وكالة المطبوعات، ط 5، 1979 م.

11 ـ بروسر، روي، « البحوث في تعليم الكبار »، ترجمة : سعيد حميد، **تعليم الجماهير**، سبتمبر 1978.

12 ـ بوكفين، دوجلاس. « تعليم الكبار والتعليم المستمر النموذج الكندي »، جامعة الكويت، **التعليم والتنمية : الندوة العلمية العربية للتعليم المستمر والتنمية 11-16-1981.**

13 ـ بيير فيل، جان، « البحوث التربوية وأثرها في تغيير التعليم »، ترجمة : أمين محمود الشريف، **مستقبل التربية العدد الثالث 1981.**

14 ـ حسين، حسن حنفي، **قضايا معاصرة في الفكر الغربي ج 3**، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون تاريخ.

15 ـ زيدان، محمود، **مناهج البحث الفلسفي**، جامعة بيروت العربية، بيروت، 1974.

16 ـ سرحان، الدمرداش، « دور البحث العلمي في التعليم المستمر »، جامعة الكويت، **التعليم المستمر والتنمية، الندوة العلمية العربية للتعليم المستمر 11-16-1981.**

17 ـ **عبد الجواد، نور الدين محمد، « مشكلاته بحيثة في تعليم الكبار والتربية المستمرة »، التربية المستمرة**، المجلد ، العدد ، أبريل 1983.

18 ـ عبد الحليم، أحمد المهدي، « نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي التربوي »، **رسالة الخليج العربي**، 33ز 1408هـ (1988 م).

19 ـ عجماوي، محمود أحمد، تعليم الكبار : « مفهومه وأهدافه »، **التربية المستمرة**، العدد الرابع، السنة الثالثة، أبريل 1983.

20 ـ عبد الدائم، عبد الله، **التربية عبر التاريخ ـ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت : 1981.

21 ـ فان دالين، ديوبولد، وترجمة نبيل نوفل وآخرون، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة : الأنجلو، 1977.

22 ـ فينكس، فيليب، **فلسفة التربية**، ترجمة : محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965.

23 ـ قنصوه، صلاح، **الموضوعية في العلوم الانسانية عرض نقدي لمناهج البحث** ـ القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1980.

24 ـ كيد، ج.ر. وترجمة : أحمد خالدي، **كيف يتعلم الكبار**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984.

25 ـ ليد فورد، ج. بيسكون، وترجمة عايف حبيب وحسان الحيال، **علم نفس الكبار**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1984.

26 ـ لو، جون، **تعليم الكبار، منظور عالمي**، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، القاهرة، 1978.

27 ـ محمد علي محمد، **مقدمة في البحث الاجتماعي**، بيروت : دار النهضة العربية، 1983.

28 ـ محمود، زكي نجيب، **نحو فلسفة علمية**، القاهرة، الأنجلو المصرية، 1958.

ثانيا ـ المراجع الأجنبية

1 — Apps, Jerold. **The Learner on Campus**, Chicago: Pollett publishing, Co., 1981.

2 — Chu, Liy «Educational Research With the Culturally Different: problems, Alternatives, and suggestion», **ERIC, 1980.**

3 — Gay, L.R., **Educational Research Competencies For Analysis and Application**, Columbus, Chio: Bell and Howell, Co., 1976.

4 — Jessup, F.W. (ed.) **Lifelong, A symposium on continuing Education**, London. Pergamon, 1969.

5 — Jones, M.A., **Studies in Adult Education** England, The National Institute of Education, 1979.

6 — Kidd, J., Roby, «Research Needs in Education», **Studies in Adult Education**, Vol, 13, April 1981.

7 — Knowles, Malcolm, **The Adult Learner: A Neglected Species**, 2nd, Ed., New York: Gulf Publishing Co., 1973.

8 — Light, R., Pillemer, D., «Numbers and Narritive: Combining their Strengths, in Research Review», **Harvard Educational Review**, Vol, 52, N°., 1982.

9 — Locke, L.F., «The Question of Quality in Qualitative Research», Louisana State University, **ERIC, 1986**.

10 — Mouly, G.J., **The Science of Educational Reseach**, Eurasia publising, 1964.

11 — Merrian, Sharan, B., «The Research - To - Practice Dilemma», The Ohio state university, 1988, **ERIC N°. 0278801.**

12 — **Nacmias, D., Nacmiac, C., Research Methods In The Social Sciences** 2nd Edition, New York, St., Martin's Press, 1981.

13 — Travers, R.M., **An Introduction to Educational Research,** 4th., Edition New York: Macmillan, Co., 1978.

مـنـاهـج تـعـلـيـم الـكـبـار

بقلم :
أ. د. فايز مراد مينا(★)

المفهوم وبعض الملاحظات الأساسية :

يبدو مصطلح « المناهج » غريبا نوعا في أدبيات تعليم الكبار، خاصة وأن التعريفات الشائعة للمنهج ترتبط « بالمدرسة »(1). ولعل المصطلح الأكثر استخداما في هذا السياق هو « برامج »، مما يطرح سؤالا اضافيا على التمييز بين مصطلحي « المنهج » و « البرنامج »(2). ولعل محاولة التعرف على المعالم الأساسية للمعاني الجوهرية في كل من المصطلحين، يمكن أن يساعد على التوصل إلى تعريف مناسب لمناهج تعليم الكبار.

وفي هذا الاطار، يمكن القول بأن مفهوم المنهج يتضمن عنصرين أساسيين؛ أن يشمل المنهج التعلم في جميع مجالات السلوك الانساني ـ المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن يتم بصورة مقصودة ومخططة. أما مصطلح البرنامج التعليمي فانه يتميز بثلاثة عناصر متلازمة؛ أنه يقدم لمجموعة معينة من المتعلمين، ولتحقيق غرض ـ أو أغراض ـ خاصة، وأنه يتضمن البعد الزمني (البداية، الزمن المستغرق، ترتيب موضوعات البرنامج... وهكذا)(3). ويبدو واضحا أن المصطلحين متداخلان، وأنه لا يوجد بالضرورة تعارض بينهما، كما ان الأفكار الجوهرية لكليهما لا تتعارض ـ بوجه عام ـ مع طبيعة تعليم الكبار. وفي ضوء ذلك يمكن أن ننظر إلى منهج تعليم الكبار على أنه كل تعلم مخطط له كي يكتسب لدى مجموعة معينة من الدارسين تشترك في خاصية أو خصائص معينة في اطار زمني معين. كذلك، فانه يمكن أن ننظر إلى برنامج تعليم الكبار على أنه اطار أكبر يشمل عناصر متعددة يعد المنهج واحد منها(4).

وتجدر الاشارة في هذا المقام إلى الملاحظات الأساسية التالية :

أ ـ يترتب على تعريفنا لمناهج تعليم الكبار على النحو السابق أن يقتصر تناولنا على التعليم غير النظامي nonformal education، والذي يتم عادة من خلال مؤسسات

(★) أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

معينة ولتحقيق أغراض معينة. والواقع ان رؤيتنا إلى التعليم غير النظامي تبنى على أساس تكامل التعليم النظامي formal education ـ ان حصل عليه الانسان، والتعليم غير النظامي، والتعليم اللانظامي informal education في اطار التعليم المستمر مدى الحياة[5] lifelong education.

ب ـ اذا سلمنا بأن وظائف النظام التعليمي تتمثل في اعداد مواطنين لديهم القدر الأساسي من الاعداد الثقافي اللازم للتفاعل مع المجتمع (أساسات المواطنة)، واعداد قوى عاملة في كافة المجالات وعلى كافة المستويات، وتنمية قوى البحث والابداع والابتكار[6]. فان وظائف تعليم الكبار تسهم بصور معينة في تحقيق هذه الوظائف. فبالرغم من أن تقديم أساسات المواطنة يقع ضمن مهام التعليم المدرسي، فان عبء ذلك يقع أيضا على مناهج محو الأمية نظرا لوجود نسب من الأميين يختلف مداها في أرجاء أقطار أمتنا العربية. كما يلعب تعليم الكبار دورا محوريا في تنمية القوى البشرية في كافة المجالات والمستويات من خلال عمليات التدريب المستمر بصورة أساسية، وكذا عمليات التأهيل واعادة التأهيل لأداء أعمال معينة. ويبقى مجال تنمية البحث والابداع والابتكار من المجالات التي ينبغي أن يسهم فيها التعليم المدرسي وغير المدرسي بصورة مستمرة. وعلى ذلك فيمكن النظر إلى تعليم الكبار ـ ومناهج تعليم الكبار على أنها جزء من عملية تنمية ثقافية شاملة[7].

ج ـ تختلف مناهج تعليم الكبار اختلافا بينا في أهدافها ومدتها الزمنية، اذ تتراوح بين محو الأمية والتي تستغرق عادة أكثر من عام، والتدريب المهني الذي قد يستغرق عدة أشهر، وبين دورات تدريبية للقيادات الادارية العليا قد تستغرق ـ مثلا ـ يوما واحدا... وهكذا.

ومع ذلك ـ وباستثناء المناهج المتعلقة ببرامج محو الامية، فانه يمكن القول أن مناهج تعليم الكبار تغلب عليها الطبيعة التخصصية، اذ أنها تتعلق بالتعليم أو التدريب في مجال معين. فمن أمثلة مناهج تعليم الكبار ما يتعلق بدراسة لغة أجنبية معينة، التدريب على حرفة معينة أو أداء أعمال معينة تتصل بها، التأهيل للقيام بعمل معين، دراسة نوعية في الحاسوب، تدريب على مستحدثات جديدة في مجال العمل... الخ. وبالرغم من الطبيعة التخصصية الغالبة في مناهج تعليم الكبار فان فرصتها كبيرة في أن تصبح أكثر تحررا من قيود التقاليد المتوارثة في التعليم فيما يتعلق بمحتواها وأساليب تدريسها وتقويمها، وذلك انطلاقا من عدم التقيد بتنظيم منطقي معين للمادة يفترض اتباعه في هذه المناهج.

د ـ يغلب على قطاع كبير من مناهج تعليم الكبار أن تكون ذات طبيعة تطبيقية وقد يأخذ ذلك صورة التركيز على مهارات أدائية في حالات كثيرة أو تطبيق المعرفة النظرية في حل مشكلة أو مشكلات معينة... وهكذا. ويرتبط بذلك أن تكون طبيعة طرق التعليم المستخدمة في هذه المناهج غير تقليدية[8].

هـ - ان الطابع الأساسي للدراسة في برامج تعليم الكبار - باستثناء بعض البرامج التدريبية هو الاختيارية، أي أن الدارس يلتحق بهذه البرامج برغبته الذاتية واختياره الحر. ويترتب على ذلك أن تأخذ في الاعتبار عند تقديم مناهج تعليم الكبار بعض المؤشرات الكمية مثل زيادة عدد الملتحقين في البرنامج وقلة نسبة المتسربين منه، إذ تلعب المناهج دورا - إلى جانب عوامل أخرى - في مثل هذه الأمور.

و - من أصعب التحديات التي تواجه تعليم الكبار - ومناهجه بوجه خاص - عدم وجود المعلم المتخصص، بل والمتفرغ. ذلك ان الاعداد الكبيرة من المعلمين المشاركين في تعليم الكبار، وصعوبة الجمع بين النمو والدراسة في تخصصاتهم الأصلية والمجالات التربوية والنفسية، اضافة إلى عدم وجود مؤسسات متخصصة في تعليم الكبار يعمل بها جهاز متفرغ من المعلمين - في حالات عديدة - يؤدي إلى مشكلة كبرى تتعلق باعداد معلم الكبار. ومع وجود ما يدل على الاحساس بهذه المشكلة وعلى بعض المحاولات للتصدي لها(9)، إلا أن طبيعة الدارسين الكبار عموما، والتباين في أعمار الدارسين في بعض البرامج ونوعيات الدارسين في برامج أخرى، والطبيعة « غير التقليدية » للدراسة في هذه البرامج تقتضي اعدادا خاصا - أو حدا أدنى من الاعداد - على الأقل - لمعلم الكبار.

ز - توجد أنماط متعددة من المناهج(10)، يتم تحديد المقصود بالمنهج في اطارها، فمثلا يوجد المنهج المقترح (المنهج كما ينبغي أن يكون)، والمنهج المكتوب (المنهج الرسمي)، والمنهج الذي يتم تعليمه (كما يقوم المعلم بتعليمه)، والمنهج الذي يتم تعلمه (التغيرات الحادثة في سلوك الدارسين نتيجة لتعليم هذا المنهج). ونتناول هنا مناهج تعليم الكبار من منظور تخطيط وتطوير هذه المناهج، ومن ثم فأننا بذلك ننحو إلى التركيز على النمط الخاص « بالمنهج المقترح »، أو المنهج كما ينبغي أن يكون. يكون.

مكونات منهج تعليم الكبار والعوامل المؤثرة عليه :

أ - مكونات المنهج والعلاقات بينها (منظومة المنهج)

يمكن التوصل إلى تصور واضح عن مكونات منهج تعليم الكبار اذا ناقشنا العمليات التي نقوم بها عند التخطيط لمنهج جديد في المجال. ولا شك أن السؤال الأول الذي يفرض نفسه : لماذا نعلم هذا المنهج ؟ وبعبارة أخرى، ما أهداف المنهج ؟. فاذا تذكرنا أن أهداف المنهج ستوجه كافة أنشطة اعداد المنهج حيث يتحدد في ضوئها محتواه وعمليات التعلم الخاصة به وأساليب تقويمه، فاننا لن نكتفي بالمسمى أو المسميات العامة للمنهج، وإنما نحتاج إلى كتابة أهدافنا بصورة مفصلة، فبقدر وضوح الأهداف وتحديدها، بقدر ما تساعدنا على تخطيط المنهج على نحو أفضل.

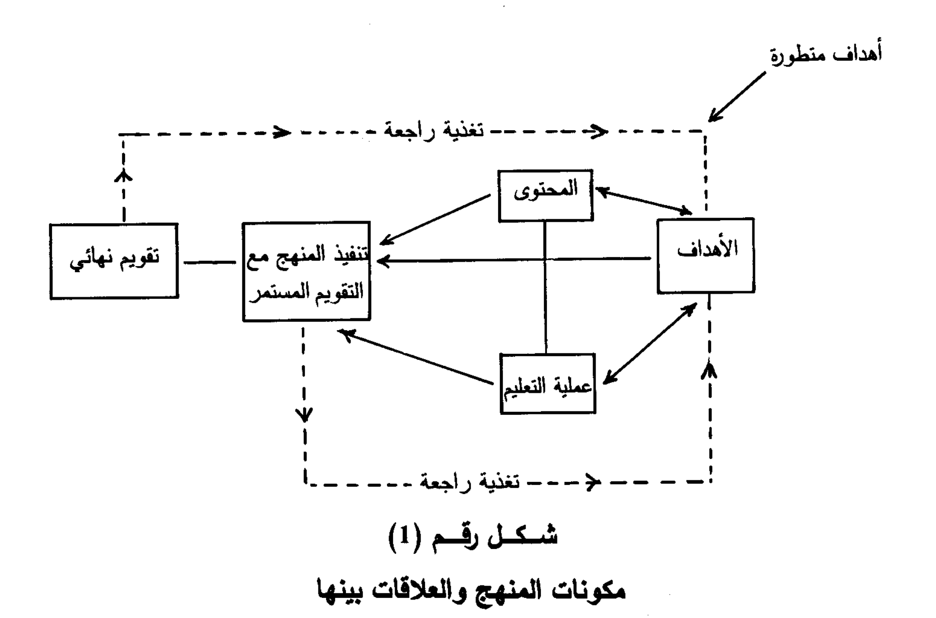
فإذا قمنا بتحديد الأهداف، فاننا ننتقل إلى تحديد محتوى المنهج. ومن الطبيعي أن يتم تحديدنا لمحتوى المنهج في ضوء أهدافه، بحيث يناسب هذه الأهداف، ويعمل بصورة مباشرة على تحقيقها. ومن المهم أن نشير إلى أن محتوى المنهج لا يقتصر على موضوعات المنهج (الجوانب المعرفية المتضمنة في المنهج)، وانما يتجاوز ذلك إلى الجوانب المهارية والوجدانية التي نرغب في أن يتقنها أو يتعلمها الدارسون. تتعلق الجوانب المهارية - أو الجوانب النفسحركية psycho-motor - بأداء أعمال معينة تتطلب استخدام عضلات الهيكل العظمي للانسان بصورة معينة أو تآزر استخدام بعض الحركات وبعض الحواس، أو الاستخدام الدقيق لبعض الحواس (فيما قد يسمى الجوانب النفس-حسحركية)، وتتعلق الجوانب الوجدانية بتكوين الميول وأوجه التقدير وتنمية الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية.

ويأتي بعد ذلك تخطيط عملية التعليم instruction ويطرح ذلك عدة أسئلة تتعلق بالطرق التي سوف نتبعها في التعليم (محاضرة، مناقشة، ورشة عمل،...)، وأساليب التعليم (استقرائي، استنباطي،...)، - والوسائط التعلمية التي سنستخدمها (سبورة، جهاز عرض فوق الرأسي، فيديو،...)، وكذلك المناخ السائد من حيث طبيعة العلاقات بين المعلمين والدارسين، وبين الدارسين وأنفسهم، وبين كل من المعلمين والدارسين والعاملين في البرنامج. ونشير في هذا السياق إلى ضرورة اتفاق الاجراءات المتضمنة في عملية التعليم مع كل من أهداف ومحتوى المنهج. فمثلا اذا كان هدفنا يتعلق باتقان الدارس لاستخدام المخرطة فلا بد وأن يمثل الجزء العملي الجانب الأكبر من التعليم، وإذا كان هدفنا وجدانيا يتعلق - مثلا - بتقدير الدارسين لمخاطر ادمان المخدرات فلا يمكن الاعتماد على المحاضرة فقط في ذلك، بل قد يكون من المناسب أن تكون المحاضرة متبوعة بفيلم يعرض بعض المدمنين ويصور بطريقة تثير الاشمئزاز والتقزز لما يقومون به وما آل إليه حالهم... وهكذا.

ومن الطبيعي أن نسعى إلى التعرف على مدى نجاح المنهج في تحقيق ما وضع له من أهداف، ومدى اتساق المحتوى وعملية التعليم مع هذه الأهداف ومدى اتساق المحتوى مع عملية التعليم... وهكذا، بحيث يمكن أن نتعرف على جوانب القوة والضعف في المنهج، ونضع تصوراتنا عن كيفية تطوير المنهج. وتعرف العملية التي تقوم بها من أجل ذلك بعملية تقويم المنهج وينبغي الاشارة إلى أن تقويم اداء الدارسين (بالوسائل المختلفة) مثل الاختبارات العملية والتحريرية وقوائم الملاحظة... الخ)، يعد أحد المؤشرات الهامة في تقويم المنهج، ولكنه لا يمثل جميع أبعاد عملية التقويم، إذ أنها يجب أن تشمل تقويم الأهداف والمحتوى وعملية التعليم، وكذلك أساليب وأدوات التقويم ذاتها. أما عن توقيت اجراء عملية التقويم، فتتم عادة على ثلاث مراحل؛ قبل بدء تنفيذ المنهج (للتأكد من صلاحية مخطط المنهج)، وأثناء تنفيذ المنهج (مما يطلق عليه التقويم المستمر أو التكويني أو البنائي formative-evaluation بحيث يمكن تدارك أوجه القصور أولا بأول، وكذلك بعد نهاية تنفيذ المنهج (تقويم نهائي أو اجمالي summative evaluation)، وهذا فضلا عن متابعة خريجي البرامج بعد انتهائها

لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومعرفة أوجه القصور فيها، وذلك بغرض تحسين المنهج عند تنفيذه مرات أخرى، ومن خلال عملية التقويم ـ بصورها ومراحلها المختلفة ـ نحصل على تغذية راجعة feedback وهي ـ للتبسيط ـ معلومات عن أوجه القوة وأوجه الضعف في المنهج، نعتمد عليها في اعادة استكشاف ملامح وسبل تصحيح مسار المنهج وتطويره.

وفي ضوء ما سبق، يمكن أن نتوصل إلى ان مكونات ـ أو عناصر ـ المنهج الرئيسية تشمل الأهداف والمحتوى وعملية التعليم (متضمنة طرق التعليم وأساليبه والوسائط التعليمية والمناخ السائد، وعملية التقويم). ويعبر الشكل التالي عن هذه المكونات والعلاقات بينها.



شـكـل رقـم (1)

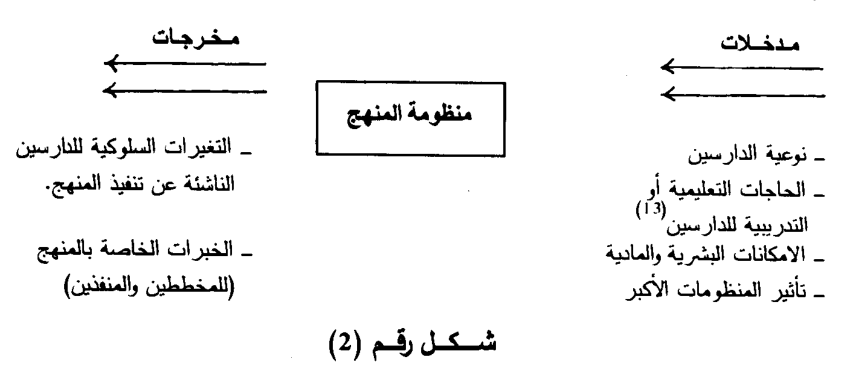
مكونات المنهج والعلاقات بينها

ويتضح من العرض السابق ـ ومن الشكل ـ ان هذه المكونات أو العناصر تعتمد على بعضها البعض interdependent، وهذا يعني أنها تتفاعل فيما بينها. كذلك، فانه يمكن القول بأن ما يؤثر على أحد هذه العناصر سوف يؤثر بطريقة ما على العناصر الأخرى، وهذا ما يعرف باسم المنظومة system (أو النظام أو النسق). وعلى ذلك، فان مكونات أو عناصر المنهج تكون منظومة، وبهذا يمكن الحديث عن « **منظومة المنهج** »، وعن تلك المكونات أو العناصر باعتبارها « منظومات فرعية لمنظومة المنهج ».

وتساعد هذه النظرة المنظومية ـ أو النظامية ـ إلى المنهج على تحليل العلاقات بين المنظومات الفرعية لمنظومة المنهج والافادة من ذلك في تطوير هذه المنظومة، وعلى التعامل

مع العوامل المتعددة ـ والمعقدة ـ التي تؤثر على منظومة المنهج (والتي ستشير إليها فيما بعد). كذلك، فانه ينشأ عن هذه النظرة ان التغذية الراجعة تؤدي إلى تطوير كافة المنظومات الفرعية لمنظومة المنهج، ثم نحصل على تغذية راجعة جديدة نتيجة لعمليات التقويم المستمر والنهائي، فتنشأ الحاجة مرة أخرى إلى التطوير... وهكذا، مما يمكن تصويره بصورة حلزونية ويطلق عليه « النموذج الحلزوني المتصاعد لنمو المنهج ». وهكذا تطرح النظرة المنظومية إلى مكونات المنهج الحاجة إلى التطوير المستمر للمنهج.

ولكن نضع النموذج السابق عن منظومة المنهج في اطاره الصحيح، فان هذه المنظومة شأنها في ذلك شأن أي منظومة ـ لها مدخلات ومخرجات. ويمكن ـ للتبسيط ـ القول بأن مدخلات منظومة المنهج تتعلق بالعوامل المحددة للاطار العام للمنهج، وفي مقدمتها نوعية الدارسين وحاجاتهم التعليمية أو التدريبية والامكانات البشرية والمادية وتأثيرات المنظومات الأكبر على منظومة المنهج[12]. أما عن المخرجات فنقصد بها النواتج الناشئة عن تنفيذ المنهج، أي التغيرات السلوكية التي حدثت للدارسين والخبرات المكتسبة للمخططين والمنفذين نتيجة لهذا المنهج. ويوضح المخطط التالي تصورنا لمدخلات ومخرجات المنهج في علاقتها بهذه المنظومة.



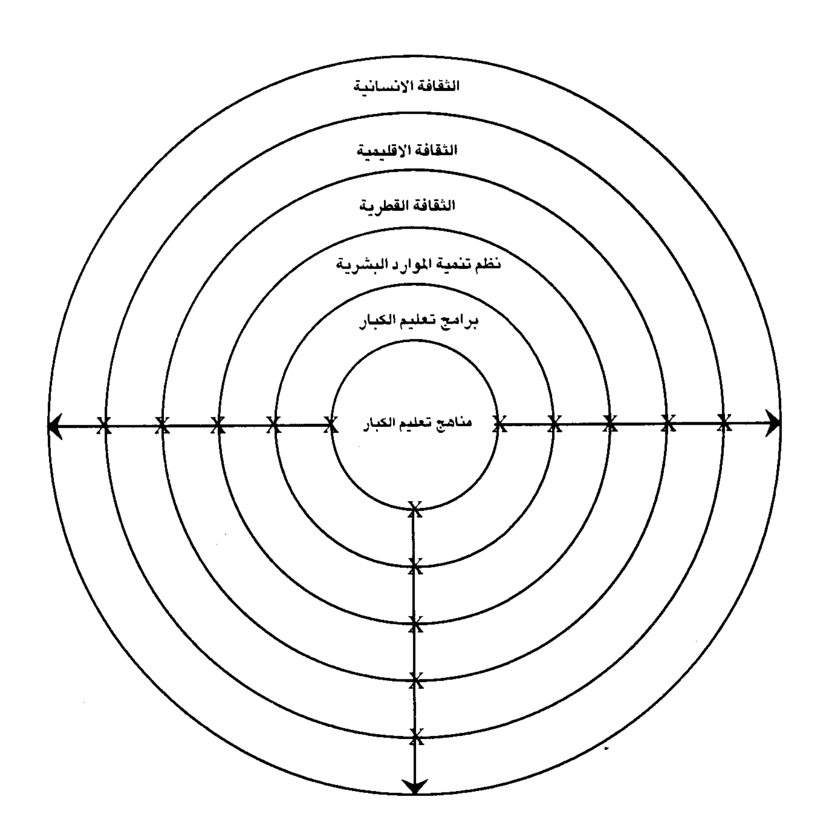
شـكـل رقـم (2)

مخطط يوضح العلاقة بين المدخلات والمخرجات ومنظومة المنهج

ب ـ المنظومات الأكبر المؤثرة على مناهج تعليم الكبار

ذكرنا فيما سبق « المنظومات الأكبر » المؤثرة على المنهج باعتبارها ضمن مدخلاته، جنبا إلى جنب مع نوعية الدارسين وحاجاتهم التعليمية أو التدريبية والامكانات البشرية والمادية، ونتناول الآن هذه المنظومات بقدر من التفصيل. وقبل الاستطراد، من المهم أن نشير إلى أن منظومة مناهج تعليم الكبار وغيرها من المنظومات الأكبر المؤثرة عليها تعد من النظم المفتوحة أي التي تسمح بالتفاعل مع مدخلات من البيئة الخاصة بها، مما يسمح بتغيرها ونموها، وبهذا تكون علاقة التأثير متبادلة بين هذه المنظومات[14].

تتمثل المنظومات الرئيسية الأكبر من منظومة مناهج تعليم الكبار في : منظومة برامج تعليم الكبار، ونظم تنمية الموارد البشرية، والثقافة القومية (الثقافة القطرية)، والثقافة الاقليمية (الثقافة العربية الاسلامية في حالتنا)، والثقافة الانسانية بعامة (أنظر شكل رقم 3).



شكل رقم (3)

المنظومات الأكبر المؤثرة على منظومة مناهج تعليم الكبار

ولعل القاء نظرة سريعة على مدخلات كل من هذه المنظومات الأكبر إلى المنظومة الأصغر يوضح التأثيرات المحتملة لكل منها على منظومة المنهج. تتضمن مدخلات منظومة برامج تعليم الكبار إلى منظومة مناهج تعليم الكبار المدخلات الآتية : أهداف البرنامج، شروط الالتحاق بالبرنامج (وبالمراحل المختلفة فيه في حالة تعدد مراحل البرنامج)، ادارة البرنامج (مركزية، قطاعية، محلية)، تمويل البرنامج، المعلمون القائمون بالتعليم (مؤهلاتهم

وكفاءتهم..)، الاعلام عن البرنامج، أساليب متابعة خريجي البرنامج. والجدير بالذكر أن مناهج تعليم الكبار تعد أيضا أحد مكونات هذه البرامج (أو منظوماتها الفرعية)، وأنه يمكن بيان أثر كل من المكونات المذكورة سابقا بصورة مباشرة على مناهج تعليم الكبار. فاذا انتقلنا إلى نظم تنمية الموارد البشرية، وهي تتعلق بالنظام التعليمي القائم ونظم التدريب ونظم الرعاية الاجتماعية... وهكذا، فإنه يتضح تأثيرها المباشر على منظومة برامج تعليم الكبار، اذ أنها تسهم بصورة أساسية في تشكيل وتحديد اطار هذه البرامج. أما المنظومات الأكبر، وهي الثقافات القطرية والثقافة الاقليمية (الثقافة العربية الاسلامية) والثقافة الانسانية فتتضح العلاقات بينها، ونتناول من خلال الملاحظات التالية بعض جوانب تأثيرها على المنظومات الأصغر :

1 ـ تعد نظم تنمية الموارد البشرية منظومة فرعية للثقافة القطرية، شأنها في ذلك شأن النظم الأخرى التي تشكل في جملتها هذه الثقافة (مثل النظام التشريعي والقضائي، النظام السياسي... وهكذا).

2 ـ تؤثر الثقافة العربية الاسلامية تأثيرا واضحا على كافة الثقافات القطرية في العالم العربي. فإلى جانب الأسس الثقافية المشتركة فهناك الآمال والتطلعات المشتركة. ومن الناحية العملية فهناك العديد من الأمثلة التي تبين تأثير الثقافة العربية الاسلامية (الثقافة الاقليمية) على المنظومات الأصغر. ويكفي أن نشير إلى أن العديد من عمليات تطوير مناهج التعليم ـ بجميع نوعياته ـ في أقطار الوطن العربي قد تمت في اطار عمليات للوحدة بين الدول العربية أو عن طريق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أو مكتب التربية العربي لدول الخليج.

3 ـ تمثل الثقافة الانسانية المظلة التي تنطوي تحتها الثقافات الاقليمية والثقافات القومية. وتتمثل أهم مدخلاتها في : ميثاق الأمم المتحدة ومبادىء حقوق الانسان، والعديد من التيارات الفكرية والعقائدية، ونظم العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية، والاكتشافات والنظريات العلمية (بما في ذلك ما يقع في مجال العلوم النفسية والتربوية)، والتطورات التكنولوجية.. الخ. وإذا كان من السهل ان نستنتج تأثير منظومة الثقافة الانسانية على المنظومات الثقافية الأصغر، فان هذا التأثير يتزايد بصورة متسارعة نتيجة للتطورات التكنولوجية المعاصرة، وخاصة في أساليب الاتصال، حتى أصبح ينظر إلى العالم اليوم باعتباره قرية كونية صغيرة. وقد أدى ذلك، جنبا إلى جنب مع استحالة الحرب النووية وانهيار المعسكر الاشتراكي واشتراك العالم في مواجهة مشكلات كبرى واحدة (مثل المشكلات البيئية وادمان المخدرات... الخ)، إلى مزيد من فاعلية تأثير الثقافة الانسانية على الثقافات الأخرى ـ كما يتمثل ذلك في بعض الاتفاقات الاقتصادية وفي مجالات السكان والتنمية والحركة النشطة التي تدعو إلى تأكيد حقوق الانسان، وإلى بزوغ نظام دولي جديد آخذ في التشكل.

وعلى الجانب الآخر، فان المنظومات الأصغر تؤثر على المنظومات الأكبر، فمثلا تسهم مناهج تعليم الكبار ـ بصورة أساسية ـ في تشكيل مخرجات برامج تعليم الكبار، وكذا الحال فيما يتعلق ببرامج تعليم الكبار ونظم تنمية الموارد البشرية والثقافة القطرية، إذ تسهم كل منها في تشكل مخرجات المنظومة الأكبر. ومن الطبيعي ان الثقافات الاقليمية والثقافية الانسانية تتشكل في ضوء اسهامات الثقافة القومية (القطرية) ودورها الفاعل ومنتجاتها الحضارية.

ومن أهم الدروس المستفادة من التحليل السابق للمنظومات المؤثرة على منظومة المنهج أن تطوير مناهج تعليم الكبار لا يمكن النظر إليه على أنه عملية تقنية (فنية) بحتة، وإنما عملية تقتضي عملا جماعيا، ويتوافر للقائمين بها تصورات واضحة عن المنظومات الأكبر والتغيرات المحتملة فيها ومستقبل كل منها. كذلك، فانه يصبح من أهم دواعي تطوير المنهج تلك التغيرات الحادثة في المنظومات الأكبر من منظومة المنهج.

اعتبارات أساسية تتعلق بمكونات مناهج تعليم الكبار :

لما كان المجال الحالي لا يتسع للمناقشة التفصيلية وتقديم الأساسات المتعلقة بكل مكون من مكونات مناهج تعليم الكبار [15]، فاننا سنتناول فيما يلي بعض الاعتبارات الأساسية التي تتعلق بكل مكون من هذه المكونات ـ مع القاء الضوء على بعض جوانبه، وبحيث يتم تناول ذلك ـ بصورة أساسية ـ من منظور الطبيعة الخاصة لتعليم الكبار.

أ ـ فيما يتعلق بأهداف تعليم الكبار

1 ـ من المصادر الأساسية لاشتقاق أهداف مناهج تعليم الكبار الحاجات التعليمية أو التدريبية للدارسين، والتغيرات أو عمليات التطوير المتوقعة مستقبلا في سوق العمل أو مجال العمل أو الادوار الاجتماعية، والطبيعية الخاصة لمجال التعليم أو التدريب [16].

2 ـ تمثل الأهداف الوجدانية جانبا أساسيا من أهداف مناهج تعليم الكبار، فبالاضافة إلى أهمية هذه الجوانب كموجهات للسلوك الانساني، فان بعضا منها يتصل مباشرة بمواصلة الدراسة في البرنامج وتحقيق العائد منه وذلك بالنظر إلى الطبيعة « الاختيارية » التي تغلب على برامج تعليم الكبار. فاذا لم تتكون ميول لدى الدارسين نحو الدراسة في مجال البرنامج، فانهم ـ في أغلب الحالات ـ يكونوا في الوضع الذي يسمح لهم بالانقطاع عن الدراسة فورا أو عدم مواصلتها مستقبلا، الأمر الذي يجعل رد الفعل للقصور في الجوانب الوجدانية سريعا ومباشرا، وقد يهدد استمرار البرنامج بصورة كبيرة.

3 ـ تعد مناهج تعليم الكبار مجالا هاما لتنمية المستويات الأعلى من المعرفة لدى الدارسين وخاصة حل المشكلات والابداع، الأمر الذي يمثل مطلبا حرجا للتنمية الشاملة،

وخاصة في بلدان العالم الثالث. ويترتب على ذلك ان تركز أهداف مناهج تعليم الكبار على « النقد » (بدلا من التكيف)، وعلى انشاء علاقات جديدة من أجل تجاوز الواقع وتغييره[17].

ب ـ فيما يتعلق بمحتوى مناهج تعليم الكبار

1 ـ تتزايد الفرصة في مناهج تعليم الكبار لاتباع مداخل غير تقليدية إلى المنهج، ولتحقيق التكامل، ولوضع بعض التوجهات المعاصرة موضع التنفيذ. فمن المعروف ان لكل منهج مدخله الذي يستخدم لمعالجة محتواه ويحدد اطاره العام ومحاوره الرئيسية. ومن المداخل الشائعة[18] : المدخل المنطقي الذي يتمشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الانسانية من وجهة نظر العلماء، ومدخل المشكلات حيث تدور الدراسة حول مجموعة من المشكلات، ومدخل المفاهيم الكبرى الذي يركز على تعليم المناهج الكبرى التي تمثل الخصائص المشتركة بين العديد من المعارف والمواقف والمفاهيم (الأصغر)، والمدخل الوظيفي أو مدخل العمليات ـ والذي يدور حول أدوار الدارس ووظائفه الحياتية، والمدخل البيئي الذي يركز على عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة ـ بأبعادها المختلفة ـ بقصد تمكين الدارسين من تطوير هذه البيئة.

فإذا كان يمكن ملاحظة ان هذه المداخل متداخلة، وأنه يمكن التوصل إلى مدخل خاص لكل منهج، فاننا نشير إلى أن المدخل السائد في نظام التعليم المدرسي هو المدخل المنطقي ـ بل وغالبا صورة معينة من صور هذا المدخل[19]، وإلى ان مناهج تعليم الكبار في وضع يسمح لها باستخدام مداخل أخرى أو توليفة معينة من بين هذه المداخل، وذلك ـ كما سبق أن أشرنا ـ لعدم تقيدها بالتقاليد المتوارثة في محتوى المنهج وطرق وأساليب تعليمه، وللطبيعة التطبيقية لقطاع كبير من هذه المناهج. ولنفس الأسباب، توجد فرصة أكبر لمناهج تعليم الكبار في تحقيق التكامل بين مجالات المعرفة المختلفة وبينها وبين تطبيقاتها الحياتية[20]، ولتحقيق بعض التوجهات التربوية المعاصرة[21].

2 ـ من الطبيعي أن تختلف برامج تعليم الكبار ـ وخاصة الدورات التدريبية منها ـ في درجة العمومية ـ الجزئية، اذ يتناول بعضها مجالات عريضة لا تتصل موضوعاتها بأداء عمل معين وإنما يتضمن مجموعة من الأعمال المعقدة دون أن يركز على أي عمل منها على وجه الخصوص، كما تتسم برامج أخرى بالجزئية فتدور موضوعاتها حول التدريب على أمور بالغة الدقة لا تمثل سوى جزءا محدودا جدا من العمل الكلي الذي يقوم به المتدرب. وبالطبع، فانه توجد العديد من البرامج التي تقع في مواضع مختلفة على « مقياس العمومية ـ الجزئية »[22]. والواقع أنه توجد انتقادات هامة توجه إلى البرامج التي تقع على كل من طرفي المقياس، البرامج البالغة العمومية

والبرامج الشديدة الجزئية. ونرى انه يمكن الحد من أوجه القصور في الحالتين في مناهج تعليم الكبار حيث يخطط لأن تتضمن البرامج ذات الدرجة العالية من العمومية مهاما محددة يقوم بها الدارسون تتصل بمواقف ادائية في مجال التدريب أو بتطبيق المعرفة النظرية في حل مشكلات محددة. وعلى الجانب الآخر أن توجه المناهج الخاصة بالبرامج ذات الطبيعة الجزئية اهتماما خاصا لتوضيح الأسس النظرية والأطر العامة التي يستند إليها أداء العمل المحدد موضع التدريب، ومن الوارد في هذه الحالة توضيح السبب في تفضيل طريقة أو طرق معينة في الأداء بالنظر إلى اعتبارات واضحة، تكون في الغالب أبعد من المستوى المباشر للأداء(23).

3 ـ تكتسب عملية تحليل محتوى مناهج تعليم الكبار إلى جوانب التعليم المتضمنة فيها أهميتها من منظورين؛ الأول التحقق من توازن جوانب التعلم المتضمنة أو اتساق جوانب التركيز فيها مع أهداف المنهج، والثاني أن طرق التعليم وأساليبه تختلف باختلاف جوانب التعليم المتضمنة، ومن ثم فان تحليل هذه الجوانب يساعد على اختيار طرق وأساليب التعليم المناسبة.

ونشير فيما يلي إلى جوانب التعليم الأساسية التي تكون متضمنة عادة في مناهج تعليم الكبار(24) :

(أ) **الحقائق أو المعارف** : وتشمل مجموعة النتائج أو الملاحظات أو الصفات الخاصة بموقف معين أو مادة معينة والناتجة عن الملاحظة أو الاحساس المباشر بشرط التأكد من صدق الملاحظة أو الاحساس (مثلا : يتفاعل الماغنسيوم مع حامض الايدروكلوريك ليعطي ايدروجين، يتكون الجهاز الهضمي في الانسان في فم وبلعوم ومرىء ومعدة وأمعاء...)، وأمور حادثة أو واقعية (بيانات) تتصل بمجال معين من حيث علاقته بالمجتمع أو الفرد (وذلك مثل : أنواع خامات الحديد الموجودة في بلد معين، النباتات التي تزرع في منطقة معينة وكمية انتاجها..).

(ب) **المفاهيم** : المفهوم هو تجريد ـ أو صورة ذهنية ـ للخاصية أو الخصائص المشتركة بين عدة أشياء أو مواقف أو حقائق وعادة يعطي هذا التجريد اسما أو عنوانا. ومع أن التعريفات والمصطلحات الواردة في مجالات المعرفة المختلفة تندرج في الغالب في اطار المفاهيم، فان بعض المهتمين بتدريس اللغات يميلون إلى أن « المعاني » تمثل جانبا من جوانب تعلم اللغات، وذلك بالنظر إلى ما تشكله معاني المفردات من أهمية من منظور دراسة اللغة. وتجدر الاشارة إلى ان الاطار المرجعي لتعليم المعاني الجديدة يتم في الغالب من خلال « مفاهيم أبسط » سبق تكونها، أو المقارنة « بمفاهيم مناظرة » في اللغة الأم في حالة دراسة لغة أجنبية.

(ج) **المبادىء والعلاقات** : المبدأ هو عبارة لفظية توضح علاقة ما أو صورة متكررة في أكثر من موقف، وبهذا فهي تشمل القواعد والقوانين والعلاقات الرياضية[25] (فمثلا اذا قلنا بأن حجم قدر معين من الغاز يتناسب عكسيا مع ضغطه، فان هذا يعني أن هذه العلاقة تنطبق على جميع الغازات بشرط ثبوت المتغيرات الأخرى).

(د) **التطبيقات** : وتعنى بها ـ بوجه عام ـ توظيف الدارس لجميع جوانب التعلم السابقة في مواقف جديدة. ومع اختلاف مجال التطبيقات باختلاف محتوى المنهج وطبيعته ومستوى الدارسين، فانه يمكن بوجه عام التمييز بين نوعين من التطبيقات؛ تطبيقات نمطية، وتطبيقات غير نمطية، التطبيقات النمطية تتعلق باجراء عملية أو سلسلة من العمليات لتطبيق جوانب التعلم السابقة ـ وخاصة العلاقات أو القوانين ـ في مواقف شائعة كثيرة التكرار أو لها أوجه شبه بأمثلة سبق تناولها، أما التطبيقات غير النمطية فتتعلق بالدرجة الأولى باجراء هذه العمليات في مواقف أو مشكلات جديدة لم يسبق ان مرت بخبرة الدارس. ومن أمثلة التطبيقات حل المسائل في الرياضيات والعلوم وغيرها، حل المشكلات بوجه عام، اصدار احكام في ضوء معايير معينة، التصنيف في ضوء اطار نظري معين... وهكذا.

(هـ) **الفروض والنظريات** : الفرض هو محاولة لتفسير مجموعة من الوقائع أو الحقائق. والفرق بين الفرض والقانون هو ان القانون فرض ثبتت صحته تجريبيا، بينما الفرض تفسير لم تثبت صحته تجريبيا ولكنه صحيح من الناحية المنطقية، ودليل صحته هو الشواهد المرتبطة بالوقائع التي يفسرها. أما النظرية فهي مجموعة من الفروض المترابطة معا والتي تقدم تفسيرا لمجموعة كبيرة من الوقائع والحقائق التي يتضمنها مجال علمي[26]. ومن جهة أخرى، فقد يكون من المناسب أن نوسع اطار الفروض والنظريات ـ من منظور بعض مجالات المعرفة ـ لكي تشتمل على القضايا الجدلية في المجال. وبحيث تصبح الوظيفة الأساسية للمنهج في هذه الحالة مساعدة الدارسين على تكوين وجهات نظر خاصة بهم ازائها دون التقيد بوجه نظر معينة باعتبارها « صحيحة ».

(و) **المهارات (الجوانب النفسحركية أو الجوانب النفسحسي-حركية)** : وهي كما سبقت الاشارة ـ تتعلق بأداء أعمال معينة تتطلب استخدام عضلات الهيكل العظمي للانسان بصورة معينة أو تآزر استخدام بعض الحركات وبعض الحواس أو الاستخدام الدقيق لبعض الحواس. ومن أمثلة المهارات استخدام الأجهزة والمقاييس وتركيب الآلات وتشغيلها والتشريح وقيادة السيارات

والمهارات المتصلة بالألعاب الرياضية والفنون بفروعها والتمييز التذوقي (بين رائحة أو طعم أشياء مختلفة) والمجالات العملية المختلفة.

(ز) **الجوانب الوجدانية :** هي جوانب تتصل بالاحساس والانفعال، وتعد من أهم موجهات السلوك الانساني، وبالتالي من جوانب التعلم الأساسية. ومن أهم عناصر الجوانب الوجدانية الميول والاتجاهات وأوجه التقدير والقيم وسمات الشخصية. الميل هو استجابة الفرد ـ استجابة ايجابية أو سلبية ـ بصورة ذات ثبات نسبي، نحو شخص أو شيء أو عمل معين. أما الاتجاهات وأوجه التقدير فكلاهما يعني استجابات القبول أو الرفض التي تتخذ محورا لها موضوعات أو مواقف أو أشياء معينة، وان كانت الاتجاهات تتعلق بالدرجة الأولى بقضايا ذات طبيعة جدلية (مثلا : الاتجاه نحو تنظيم الأسرة، الاقتصاد الحر، الاختلاط بين الجنسين في التعليم العام... وهكذا). وتعد القيم أحكاما معيارية مركبة يكتسبها الفرد نتيجة عوامل كثيرة في مقدمتها التنشئة الاجتماعية والبيئة التي يعيش فيها والخبرات التي مر بها... الخ، وتلعب القيم دورا أساسيا في اتخاذ الفرد لقراراته وفي تشكيل جوانب سلوكه المختلفة، كما تؤثر في تعلمه (من أمثلة القيم الصدق والأمانة والولاء للوطن والشجاعة الأدبية وتحمل المسؤولية...). أما سمات الشخصية فهي تعد منظومات نفسية عصبية تعمل على تحويل السلوك وتوجيهه في اتجاه ما من سمات مثل الانبساط ـ الانطواء ـ السيطرة ـ الخضوع ـ التحرر ـ المحافظة، توجه الضبط (الداخلي ـ الخارجي)، دافعية الانجاز... وغيرها[27].

(د) **فيما يتعلق بعملية التعليم في مناهج تعليم الكبار :** لعل المصدر الرئيسي لأوجه القصور في عديد من مناهج تعليم الكبار يرجع إلى عدم استناد عملية التعليم فيها إلى استراتيجية تعليمية تعلمية واضحة، أو إلى عدم اتساق الممارسات الفعلية مع مثل هذه الاستراتيجية. وتطرح ليرا سرينيفاسان Lyra Srinivasan تصورها عما يمكن أن نعتبره استراتيجيات تعليمية تعلمية[28] في مناهج التعليم غير النظامي في متصل continuum يبدأ من الاعتماد على المعلم بدرجة قصوى إلى الاعتماد على المتعلم بدرجة قصوى. ويشمل هذا المتصل ـ وفقا للترتيب المذكور؛ استراتيجية المعلومات، واستراتيجية حل المشكلات، والاستراتيجية الاسقاطية، والاستراتيجية الابداعية[29]. وانطلاقا من تبنينا تنمية الابداع كهدف رئيسي في تعليم الكبار، ودعوتنا إلى فاعلية الدارسين إلى أقصى درجة، فاننا نوصي بأن يكون محور الاستراتيجية التعليمية التعلمية في مناهج تعليم الكبار هو الاستراتيجية الابداعية، مع امكانية الاستعانة ببعض خصائص الاستراتيجيات الأخرى. وانطلاقا من هذا الأساس نعرض

فيما يلي لأهم الاعتبارات التي تتعلق بطرق التعليم وأساليب التعليم والوسائط التعليمية والمناخ السائد.

1 ـ في مجال طرق التعليم :

ويقصد بطرق التعليم أنماط معينة للاجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والدارس من أجل تحقيق أهداف المنهج. والجدير بالذكر أن جميع هذه الطرق يجب أن تخضع لعمليات التخطيط قبل استخدامها، وللتقويم عقب تنفيذها. ونبدأ بعرض أهم طرق التعليم الشائعة في مناهج تعليم الكبار[30]، وذلك كما يلي :

(أ) **المحاضرة :** هي أقدم طرق التعليم[31] وأكثرها انتشارا، وتعتمد على قيام المعلم بالعبء الأكبر في العملية التعليمية التعلمية من خلال عرض لموضوعات المنهج. ومع ذلك، فقد تستخدم المحاضرة لتكليف الدارسين للقيام بأعمال معينة أو متابعة ما قاموا به، وفي مثل هذه الحالة فان المحاضرة تكتسب معنى جديدا.

(ب) **المناقشة :** وتتمثل في تفاعل المعلم والدارسين، وتستخدم بصورة أساسية من أجل تنمية أساليب التفكير والقدرة على اصدار الأحكام وتنمية بعض الجوانب الوجدانية. ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المناقشة من حيث درجة ضبط وتوجيه المناقشة : المناقشة الحرة، والمناقشة المضبوطة جزئيا، والمناقشة المضبوطة. وفي جميع الأحوال فان مدير المناقشة (المعلم)، يجب أن يتيح الفرصة للدارسين لعرض أفكارهم وميرراتهم، مع الحرص على عدم الخروج عن موضوع المناقشة والعمل على تأكيد احترام حق الزملاء في الاختلاف فيما بينهم.

(ج) **الندوة :** وتتمثل الندوة في عرض وجهات نظر مجموعة من المختصين أو المهتمين بموضوع معين واتاحة الفرصة للمستمعين (الدارسين) لطرح الأسئلة والتعقيبات حول هذا الموضوع. وتتيح الندوة تناول الموضوع الواحد من زوايا مختلف للرؤى، مما قد يؤدي إلى اثراء الفكر في المجال، وهي تعطي ـ كذلك الفرصة للدارسين للاسهام في ذلك والتعبير عن آرائهم، وتتيح لهم أيضا تكوين وجهات نظر لأنفسهم ـ أو تعديل وجهات نظرهم السابقة ـ في مجال الندوة.

(د) **ورشة العمل (المشغل) :** وتتميز بالعمل الجماعي وبالتوصل إلى ناتج محدد في المجال. وقد يقسم الدارسون إلى مجموعات ويطلب من كل مجموعة انتاج شيء محدد (خطة، اختبار، مادة تعليمية معينة، حل مشكلة معينة... الخ). وقد يتم جمع الدارسين من المجموعات المختلفة ـ أو من بعض هذه المجموعات ـ ومناقشة ما توصلوا إليه، مما يتيح الفرصة لتبادل الخبرات، ويعطي مجالا هاما للتعلم الخبري[32].

(هـ) **العصف الذهني** : ويعتمد على مشاركة مجموعة من المختصين في المجال في تناول موضوع معين (غالبا مشكلة معينة) بحيث يطرح كل منهم مقترحاته بهذا الشأن دون أن يناقش آراء الآخرين. وعادة ما يتيح العصف الذهني حصيلة كبيرة من الآراء والمقترحات والبدائل (أمام الدارسين ومتخذي القرار).

(و) **التعلم الذاتي** : ويعتمد التعلم الذاتي على قيام الدارس بالدور الرئيسي في عملية التعلم. وتوجد طرق عديدة يمكن أن تندرج في اطار التعلم الذاتي، منها؛ التكليفات الدراسية أو البحثية (التعيينات)، الرزم التعليمية (الموديولات)، الدراسة المستقلة، التعلم باستخدام الكمبيوتر، وكافة صور التعلم عن بعد (مثل التعلم بالمراسلة والتعلم بالتليفزيون أو الراديو...) وتكتسب أساليب التعلم الذاتي أهمية قصوى في التعليم عموما ـ وتعليم الكبار بوجه خاص، بالنظر إلى النمو المتسارع في المعرفة الانسانية، حتى أنه توجد قناعة عامة لدى رجال التربية انه من الأفضل اكساب الدارسين عادات ومهارات التعلم الذاتي عن اكسابهم قدرا معينا من المعارف مهما كبر حجمه.

(ز) **المجموعات الصغيرة** : حيث تقسم المجموعة الكلية للدارسين إلى مجموعات صغيرة (عادة من 4-6 دارسين) وتكلف المجموعات بأداء مهام معينة، ويتم تقويم أداء المجموعة ككل (كوحدة واحدة). ومن ثم، فان طريقة المجموعات الصغيرة تشبه إلى حد ما ورش العمل وإن كانت تختلف في مضمون التكليفات، حيث يغلب على التكليفات في المجموعات الصغيرة الطابع « المدرسي »، وقد يشار إلى طريقة المجموعات الصغيرة « بالتعلم التعاوني »، وذلك تحت شروط خاصة.

(ح) **الطرق الكشفية** : وتعتمد الطرق الكشفية على قيام الدارس باجراءات معينة تتيح له التوصل إلى المعرفة بنفسه. وفي هذه الحالة، فإن وظيفة المعلم تتمثل في تخطيط مواقف التعلم واعداد التعليمات التي تؤدي بالدارس إلى اكتشاف المعارف بنفسه. هذا، وتوجد درجات مختلفة للطرق الكشفية تختلف باختلاف درجة اسهام المعلم، وتتمثل في : « طريقة الاكتشاف الموجه »، « طريقة الاكتشاف الارشادي »، « طريقة الاكتشاف المفتوح ».

(ط) **الممارسة العملية** : تستخدم الممارسة العملية بوجه خاص في تعليم الجوانب المهارية وبعض الجوانب الوجدانية. وبطبيعة الحال، فان تعليم الجوانب المهارية يصبح عديم الجدوى دون الممارسة العملية لموضوع المهارة. وفي حالة المهارات المركبة[33] وأغلب المهارات تتصف بذلك)، فانه يجب تحليل المهارة إلى مكوناتها الأساسية والتدريب على اتقان هذه المكونات أو مجموعات منها، ثم التدريب على المهارة الكلية، وينصح الخبراء أن يتم تعليم المهارات في ثلاث مراحل : المعرفة، اتقان المهارة، تعليم المهارة (للغير).

وتمثل الممارسة عنصرا حرجا في تعليم الجوانب الوجدانية في بعض الحالات، فمثلا لا بد من ممارسة « احترام الاختلاف في الآراء » عند تعليم « ادارة الديمقراطية »... وهكذا.

(ى) **التدريب الميداني** : يعد التدريب الميداني صورة متطورة للممارسة العملية، حيث تتم في ظروف واقعية (وليست « مدرسية » أو في مواقع التدريب)، ويمثل التدريب الميداني المجال الأساسي لربط المعرفة النظرية والممارسات العملية السابقة بالواقع. وقد يمر التدريب الميداني بمراحل متعددة منها مرحلة المشاهدة (الزيارات الميدانية)، والمشاركة في أعمال محددة (تحت اشراف المعلم)، ثم التدرج في الأعمال التي يقوم بها الدارس تحت اشراف المعلم حتى يستطيع القيام بأداء عمل معين أو مجموعة من الأعمال المحددة بنفسه دون حاجة لاشراف المعلم. هذا، وقد يتضمن التدريب الميداني بعضا من الطرق التي سبق الاشارة إليها.

وتجدر الاشارة إلى الاعتبارات الآتية فيما يتعلق بطرق التعليم في مناهج تعليم الكبار :

(1) لا يمكن الاعتماد ـ غالبا ـ على طريقة واحدة من طرق التعليم في تعليم أي منهج ـ بصورة جيدة، اذ تتعدد وتتنوع الطرق المستخدمة.

(2) ان التخطيط لطرق التعليم يعد جزءا أساسيا من التخطيط لمناهج تعليم الكبار، وان كان الواقع العملي يبين أن طرق التعليم قد تلقى عناية قليلة من عمليات التخطيط. ويوصى عادة بأن يعقد المعلمون مجموعة من المناقشات قبل تنفيذ البرنامج يتفقون فيها على « سيناريو » التعليم بأجزائه المختلفة، ويتدارسون سويا المواقف التي يتعرضون لها خلال التعليم وكيفية مواجهتها.

(3) من المبادىء الأساسية للتعلم أنه كلما زادت مشاركة الدارس وفعاليته في أنشطة المنهج كلما كان التعلم الحادث أكثر كفاءة، وكلما زادت الاهتمامات بمجال التعليم[34]. ولذلك ينصح بالاعتماد الأساسي على طرق التعليم التي تسمح بقدر أكبر من مشاركة الدارسين (مثل ورش العمل، والعصف الذهني، وأساليب التعلم الذاتي، والممارسة العملية، والتدريب الميداني... وهكذا)، مع الاقلال إلى أقصى حد ممكن من الاعتماد على طريقة المحاضرة، وبحيث تتحول وظيفتها إلى التوجيه والمتابعة، وبطبيعة الحال، فان استخدام هذه الطرق يتيح الفرصة لتحقيق المناخ الديمقراطي التعاوني المنشود.

(4) يجب أن تخضع طرق التعليم ـ شأنها في ذلك شأن مكونات منظومة المنهج الأخرى ـ للتقويم. ومن الطرق الشائعة لتقويم طرق التعليم في مناهج تعليم الكبار تخصيص أجزاء خاصة بها في الاستبيانات والمقابلات الفردية التي تجرى من أجل تقويم هذه المناهج.

2 ـ في مجال أساليب التعليم :

تتمثل أساليب التعليم الشائعة في ثلاثة؛ **الأسلوب الاستقرائي، والأسلوب الاستنباطي، والأسلوب الاستدلالي المنطقي**. جوهر الأسلوب الاستقرائي التوصل إلى القواعد أو العلاقات العامة، نتيجة لثبوت صحتها في عدد من الحالات الخاصة (وغالبا ما يتم ذلك عن طريق الملاحظة أو التجريب). أما الأسلوب الاستنباطي فيبدأ بتقديم القانون أو العلاقة بصورة فرضية (تستمد من الملاحظة والقراءة... الخ) ومحاولة التعرف على صحته عن طريق تطبيقه في مواقف متعددة، ويستخدم الأسلوب الاستدلالي المنطقي عادة في البراهين الرياضية حيث يعتمد على الافادة من التعاريف والمسلمات والنظريات السابقة في نظام رياضي معين، والتوصل منها بصورة منطقية إلى اثبات صحة العلاقات الجديدة[35].

ولكي نضع حديثنا عن أساليب التعليم في موضعه الصحيح في سياق عملية التعليم في مناهج تعليم الكبار، فاننا نشير إلى الملاحظات التالية :

(أ) تتداخل أساليب التعليم إلى حد ما مع طرق التعليم. فعلى سبيل المثال، فان الطرق الكشفية ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب الاستقرائي كما تعتمد أساليب التعلم المستخدمة في ورشة العمل والمجموعات الصغيرة ـ مثلا ـ على نوع التكليفات أو المهام المطلوبة، اذ قد تتعلق بأي من الأساليب الثلاثة وفقا لمجال الدراسة ومستوى الدارسين.

(ب) تستخدم هذه الأساليب ـ بصورة مختلفة وبدرجات متفاوتة ـ في تعليم جوانب التعلم المعرفية المختلفة، الأمر الذي يختلف باختلاف جوانب التعلم ومستوى الدارسين[36]. فيستخدم الأسلوب الاستقرائي ـ أساسا ـ في تعليم الحقائق والمفاهيم والعلاقات واختبار صحة الفروض كما يستخدم الأسلوب الاستنباطي في تعليم المفاهيم والعلاقات والتطبيقات واختبار بعض الفروض والنظريات، كما يستخدم الأسلوب الاستدلالي المنطقي في التطبيقات والبراهين الرياضية في المراحل التعليمية الأعلى بينما يسود الأسلوب الاستقرائي في تعليم المفاهيم والعلاقات الرياضية في المراحل المبكرة من التعليم.

(ج) يرتبط باستخدام أساليب التعليم السابقة أساليب منهجية معينة في التوصل إلى المبادىء والعلاقات الجديدة، وهي تتضمن أساليب التفكير العلمي والتفكير المنطقي والتفكير الناقد[37]. والواقع، أن تنمية هذه الأساليب من التفكير تعد من غايات تعليم الكبار الأساسية، بينما يمكن النظر إلى أساليب التعليم على أنها وسائل لتحقيق هذه الغايات.

3 ـ في مجال الوسائط التعليمية[38] :

تتضمن فكرة الوسيط انه بمثابة شرط ضروري لعملية الانتقال (فيقال مثلا أن الهواء وسيط لانتقال الصوت). وقد ظهر مفهوم الوسائط التعليمية في مواجهة الشكوى المتزايدة من

الاستعمال الهامشي وغير الفعال « للوسائل التعليمية »، اذ انه يؤكد على استخدام « الوسائط » باعتبارها شروطا ضرورية لانتقال الرسالة (مضمون التعلم)، ويتم التعامل مع هذا المفهوم بصورته المعاصرة في اطار ما يعرف « بنظم الوسائط التعليمية المتعددة ». ويتضمن مفهوم « نظم الوسائط التعليمية المتعددة » وجود وسائط متعددة للتعلم في الموقف التعليمي ـ إلى جانب اعتبار المعلم وسيطا تعليميا، وأن لكل وسيط دوره القائم بذاته في تحقيق هدف تعليمي معين أو عدة أهداف تعليمية، بحيث يتم استخدام الوسائط التعليمية في اطار منظومة متكاملة، تعد منظومة فرعية للمنهج ولعملية التعليم.

وتتضمن الخطوات المتبعة في تصميم نظم الوسائط التعليمية المتعددة ـ بصورة أساسية، ما يلي :

(أ) تحديد أهداف الموقف التعليمي بصورة اجرائية.

(ب) تحديد الوسائط التعليمية التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق كل هدف من أهداف الموقف التعليمي (لاحظ ان المعلم يعد أحد الوسائط التعليمية).

(ج) اختيار الوسائط التعليمية المستخدمة في ضوء عدد من الاعتبارات في مقدمتها خصائص وظروف الدارسين، وطبيعة الموقف التعليمي، والزمن المخصص له، والامكانات المتاحة. ويتبع ذلك تحديدا لكيفية استخدام كل منها والبدائل المتاحة.

(د) وضع صورة مفصلة لعناصر منظومة الوسائط التعليمية من أهداف ووسائط وتتابع للاستخدام وتقويم.

(هـ) وضع مخطط أولي لكيفية تطوير عناصر المنظومة نتيجة التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم.

هذا، وبالرغم من أنه يصعب على المعلم ـ الفرد ـ تصميم نظم للوسائط التعليمية المتعددة، فإنه يمكن الاسترشاد بالخطوات المتبعة في ذلك من أجل تحسين عملية التعليم. فمثلا، يمكن للمعلم أن يحدد أهداف الدرس والوسائط التي يمكن أن يستخدمها، وتتابع هذا الاستخدام، وأساليب التقويم المناسبة.

ولعل الأخذ بمفهوم « **نظم الوسائط التعليمية المتعددة » في مناهج تعليم الكبار يقدم حلا مثاليا لقضية تنظيم مواقف التعلم في برامج تعليم الكبار**. ذلك أن الجانب الأكبر من برامج تعليم الكبار يتم اما بالصورة الجماعية ـ المعتادة ـ أو بالصورة الفردية[39] (كما في برامج التعلم عن بعد). ويتيح الأخذ بهذا المفهوم الجمع بصورة متكاملة بين وسائط عديدة واستخدام طرق وأساليب متنوعة في التعليم لا تقتصر بطبيعتها ـ على صورة معينة لتنظيم مواقف التعلم. ومن أمثلة البدائل التي يمكن اتباعها بهذا الشأن ـ في اطار الأخذ بهذا المفهوم ـ ما يلي[40] :

(1) اعتبار الجماعة الصغيرة محورا للمناشط التعليمية في كل البرامج ذات التنظيم الجماعي أو الفردي. والفكرة الأساسية في ذلك اعطاء تكليفات خاصة لمجموعات من الدارسين في البرنامج ـ تكون عادة في صورة مشكلات أو تساؤلات معينة تقتضي توظيف مادة المنهج وجمع معلومات حولها، واستعراض ما توصلت إليه كل مجموعة في اطار المجموعة الكلية ـ في حالة التنظيم الجماعي، أو في حالة عدة مجموعات وذلك في برامج التعلم عن بعد. ولعل عنصر المخاطرة في ذلك يتمثل في احتمال اعتماد المجموعة ـ بصورة رئيسية ـ على فرد أو فردين من أعضائها في أداء التكليفات المطلوبة، ولكن يمكن التغلب على ذلك من خلال مناقشات المعلم لأفراد المجموعة فيما قامت به المجموعة، أو من خلال اختبارات ـ تجرى بشكل فردي ـ للدارسين.

(2) تنظيم عدد محدود من اللقاءات الجماعية في بعض البرامج التي تعتمد على التعلم الفردي، وهو الأمر الذي يتم الأخذ به في بعض هذه البرامج بالفعل. والغرض الأساسي من هذه اللقاءات تبادل الخبرات وتذليل الصعاب التي تواجه الدارسين والتوصل إلى أفضل الأساليب التي يمكن أن تتبع لتحقيق أفضل عائد من الدراسة.

(3) اعطاء أهمية خاصة لمتابعة التكليفات الفردية للدارسين في البرامج التي تعتمد على التنظيم الجماعي. ونقترح ان تتضمن هذه البرامج اجزاء معينة يقوم الدارسون بتعلمها بصورة فردية في اطار التنظيم العام للمنهج والوسائط التعليمية المتاحة له.

4 ـ في مجال المناخ السائد في التعليم :

يلعب المناخ السائد في التعليم دورا أساسيا في تحقيق فاعلية عملية التعليم وفي تحقيق أهداف المنهج بوجه عام. وينبغي أن يتوافر في التعليم مناخ ديمقراطي تعاوني، حيث يشعر الدارسون أنه يمكنهم أن يعبروا عن آرائهم أو يوجهوا أسئلتهم في مجال التعليم بحرية دون الشعور بالتردد أو احتمال أن يتعرضوا للحرج. ومن الأمور الأساسية التي تؤدي إلى توفير هذا المناخ أن يعامل الدارسون جميعا على قدم المساواة، وأن يشاركوا في كافة أنشطة المنهج بصورة فعالة، وأن يتيح لهم المنهج فرصة العمل في فريق.

5 ـ عملية التقويم :

تتعدد وتتداخل أبعاد عملية التقويم في مجال تعليم الكبار، اذ تشمل تقويم برامج تعليم الكبار وتقويم مناهج تعليم الكبار وتقويم الدارسين في هذه البرامج، ولذلك فانه يبدو من الأهمية بمكان العمل على تحقيق الاتساق في جميع هذه الأبعاد[41]. ومن الطبيعي أن تشمل

عملية التقويم في هذا الاطار جميع المنظومات الفرعية لبرامج تعليم الكبار ولمناهج تعليم الكبار، الأمر الذي يخرج في بعض جوانبه عن حدود هذه الدراسة، أو الذي يصعب تناوله بتفصيل مناسب. ولذلك فاننا نكتفي ـ في السياق الحالي ـ بعرض بعض معايير كفاءة برامج الكبار مصنفة إلى معايير خارجية (تتعلق أساسا بالبرنامج)، ومعايير دلخلية (تتعلق أساسا بمناهج تعليم الكبار)[42]، وخصائص عملية تقويم الدارسين في برامج تعليم الكبار[43]، ثم معايير متتعلق بكل مكون من مكونات مناهج تعليم الكبار[44].

1 ـ معايير خارجية لكفاءة برامج تعليم الكبار :

(أ) أن يكون البرنامج مطلوبا من المجتمع المستهدف من الدارسين ومن الهيئات والمؤسسات المستفيدة من البرنامج أو ذات الاهتمام بنواتجه.

(ب) أن تكون نسبة تسرب الدارسين من البرنامج محدودة.

(ج) أن يتابع الدارسون في البرنامج التعليم في المجال بعد انتهاء دراستهم للبرنامج.

(د) أن يؤدى البرنامج إلى احداث تغيرات سلوكية لدى الدراسين تتجاوز الأهداف التعليمية المباشرة له[45].

2 ـ معايير داخلية لكفاءة برامج تعليم الكبار :

(أ) أن يكون لمنهج تعليم الكبار أهداف واضحة محددة شاملة قابلة للتحقيق.

(ب) أن يتسق محتوى المنهج مع الأهداف الموضوعة له.

(ج) أن يكون لمحتوى المنهج قيمة وأهمية بالنسبة للدارسين.

(د) أن يكون المدخل المتبع في المنهج متسقا مع مكونات المنهج.

(هـ) أن تكون طرق وأساليب التعليم المتسخدمة مناسبة لجوانب التعلم المستهدفة.

(و) المزاوجة بين التعليم الجماعي والتعلم الفردي.

(ز) اختيار وسائط التعليم المناسبة، وتنظيم استخدامها بصورة متكاملة.

(ح) استخدام أساليب وأدوات تقويم متعددة ومناسبة.

(ط) وجود نظم لمتابعة الدارسين بعد انتهاء دراستهم للبرنامج.

3 ـ خصائص تقويم الدارسين في برامج تعليم الكبار :

(أ) **الربط بين عمليتي التعليم والتقويم** : ويتمثل ذلك بصورة أساسية في الاستخدام المكثف للتقويم المستمر للدارسين كجزء محوري في عملية تقويم أداء الدارسين ـ والمنهج ـ واستخدام نتائجه في تصحيح المسار أولا بأول.

(ب) **الافادة من أساليب التقويم غير الشكلي**[46] : كما تتمثل فى بطاقات الملاحظة والتقارير النوعية والاختبارات التشخيصية (التي من عمل المعلم)[47].

(ج) **المتابعة** : ونعني بذلك متابعة الدارسين الذين أنهوا دراسة البرنامج، والتعرف على إذا ما كانوا يواصلون الدراسة في برامج أخرى ذات صلة بالبرنامج، أو يمارسون الخبرات التي تعلموها خلال دراستهم بالبرنامج، ومدى التأثيرات المحتملة للتعلم في البرنامج على أمور ليست ذات صلة مباشرة بأهدافه.

(د) وفي حالة بعض برامج تعليم الكبار التي يكون من المناسب فيها ـ أو الضروري ـ اجراء اختبارات نهائية بقصد اعطاء شهادة في مجال التعليم، فانه ينبغي أن يراعى ما يلي :

(1) **الاعتماد ـ بصورة أساسية ـ على الاختبارات المحكية المرجع** (وليس الاختبارات الجماعية المرجع)[48].

(2) **اليسر في عملية التقويم**، وذلك من حيث توقيت اجراء الاختبار أو الاختبارات، وامكانية اجراء الاختبار على عدة مراحل، واستخدام وسائط للتقويم تقابل الوسائط المستخدمة في التعليم وفي الحياة العملية[49].

4 ـ معايير تتعلق بمكونات المنهج :

(أ) معايير تتعلق بالأهداف :

(1) ان تأخذ الأهداف في اعتبارها مدخلات منظومة منهج تعليم الكبار، وخاصة من حيث :

- الحاجات التعليمية أو التدريبية للدارسين.
- مستويات الدارسين.
- المتطلبات اللازمة للمنظومة الأكبر، والتغيرات المتوقعة فيها.

(2) الا تقتصر الأهداف على الجوانب المعرفية، بل تمتد لتشمل الجوانب الوجدانية، كما تشمل الجوانب المهارية (كلما كان ذلك مناسبا).

(3) أن يسعى المنهج لتنمية المستويات الأعلى في التفكير، وخاصة حل المشكلات والابداع كأهداف أساسية له.

(4) أن تكون الأهداف واضحة، بحيث لا يختلف المعلمون والدارسون في فهمها أو تفسيرها.

(5) أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق في حدود الامكانات البشرية والمادية المتاحة.

(6) أن تكون الأهداف قابلة للتقويم. وبعبارة أخرى، أن تكون الأهداف مصاغة بطريقة تسمح بتقويمها، وأن تتوافر أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف من هذه الأهداف.

(ب) معايير تتعلق بالمحتوى :

(1) أن يرتبط محتوى المنهج بصورة واضحة ومباشرة بأهداف هذا المنهج.

(2) أن يرتبط محتوى المنهج بحاجات الدارسين، وبحيث يتضح هذا الارتباط ـ أيضا ـ لدى الدارسين.

(3) أن يكون المدخل الخاص بالمنهج متسقا مع أهداف المنهج (والأرجح أن يكون مدخلا غير تقليدي).

(4) أن يحقق المحتوى التكامل بين مجالات المعرفة وبينها وبين تطبيقاتها الحياتية، وكذا بعض التوجهات التربوية المعاصرة (كلما كان ذلك مناسبا).

(5) الربط بين المعرفة النظرية وتطبيقاتها الأدائية (في حالة البرامج ذات الطبيعة البالغة العمومية)، وتوضيح الأسس النظرية والأطر العامة التي يستند إليها أداء العمل المحدد موضع التدريب (في حالة البرامج البالغة الجزئية).

(6) أن تتوازن جوانب التعلم المتضمنة في المنهج أو تتسق جوانب التركيز فيها مع أهداف المنهج، وذلك وفقا لطبيعة البرنامج وأهدافه.

(ج) معايير تتعلق بعملية التعليم :

(1) معايير تتعلق بطرق التعليم :

- أن تتسق طرق التعليم المستخدمة مع أهداف المنهج.

- أن تتعدد وتتنوع طرق التعليم المستخدمة على مستوى المنهج ـ وفي الغالب الأعم ـ على مستوى الموقف التعليمي الواحد.

- أن يتحقق أكبر قدر من ايجابية الدارسين، بحيث تمثل الطرق التي تعتمد على التعلم الذاتي والتعلم الخبري جانبا أساسيا من طرق التعليم في مناهج تعليم الكبار.

- أن تكون طرق التعليم المتسخدمة تناسب جوانب التعلم المستهدفة.

(2) معايير تتعلق بأساليب التعليم :

- أن تكون أساليب التعليم المستخدمة تناسب جوانب التعلم المستهدفة.

- أن يؤدي استخدام أساليب التعليم المختلفة في برامج تعليم الكبار إلى تنمية التفكير العلمي والتفكير المنطقي والتفكير الناقد.

(3) معايير تتعلق بالوسائط التعليمية :

- أن تتعدد الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج (مع ملاحظة أن المعلم يعد أحد هذه الوسائط).

- أن يخدم استخدام كل وسيط هدفا ـ أو أكثر ـ من أهداف الموقف التعليمي.

- أن يتضح تتابع استخدام الوسائط التعليمية والزمن المخصص لاستخدام كل منها.

- إذا تساوت الفعالية المحتملة لاستخدام مجموعة من الوسائط التعليمية في تحقيق هدف ـ أو أهداف ـ معينة، فيفضل استخدام الأقل تكلفة أو التي تحتاج إلى جهد أقل في عمليات الاعداد والتشغيل.

(4) معايير تتعلق بالمناخ السائد في التعليم :

- أن يشعر الدارسون أنهم يمكن أن يبدوا رأيهم أو يوجهوا أسئلتهم بحرية أثناء التعليم، دون أن يترددوا أو أن يتحرجوا من ذلك.

- أن يشارك الدارسون في كافة أنشطة البرنامج بصورة فعالة.

- أن يتيح المنهج للدارسين فرصة العمل في فريق.

(د) معايير تتعلق بعملية التقويم :

(1) أن ترتبط عملية التقويم ـ جملة وتفصيلا ـ بأهداف المنهج.

(2) أن تشمل عملية التقويم كلا من مدخلات ومخرجات ومكونات منظومة المنهج.

(3) أن تتم عملية التقويم في مراحل مختلفة، قبل تنفيذ المنهج (لتقويم المدخلات أساسا)، وأثناء تنفيذ البرنامج (لتقويم مكونات المنهج وأداء الدارسين بصورة مستمرة)، وبعد انتهاء البرنامج لتقويم أداء الدارسين، ومكونات المنهج، ولمتابعة الدارسين وتأثيرات البرنامج المحتملة).

(4) أن تشمل عملية التقويم جميع جوانب التعلم المستهدفة، وأن تستخدم الأساليب المناسبة في تقويمها (وفقا لطبيعة هذه الجوانب والمرحلة التي يتم فيها التقويم).

(5) أن تتسم عملية التقويم بالمرونة واليسر، وأن تكون وسائط التقويم المستخدمة تقابل الوسائط المستخدمة في التعليم والحياة العملية.

(6) الاعتماد على الاختبارات المحكية المرجع (كلما كان استخدام الاختبارات النهائية واردا).

(7) أن يكون لعملية التقويم عائد على عملية تطوير البرامج التالية في المجال.

تطوير مناهج تعليم الكبار[5]

ونقتصر في هذا الجزء على تناول معنى التطوير، ودواعي التطوير، والعمليات اللازمة للتطوير.

أ ـ معنى التطوير :

نعني بتطوير المنهج ذلك التغير الكيفي في أحد أو بعض أو جميع مكونات المنهج (منظوماته الفرعية) بما يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق أهداف البرنامج من أجل التنمية الشاملة.

وإذا كان من البديهي أنه ليس كل تغير يعد تطويرا، اذ قد يكون التغير إلى أسوأ، فانه أيضا لا يمكن النظر إلى كل تحسن محدود على أنه عملية تطوير للمنهج. ولذلك فلقد اشترطنا أن يكون هذا التغير كيفيا، وحرصنا على أن نقرن عملية التطوير باسهام البرنامج في عملية التنمية الشاملة.

ب ـ دواعي التطوير :

يصعب حصر الأسباب التي تدعو إلى تطوير مناهج تعليم الكبار، وإن كان يمكن تلخيص الدواعي الرئيسية لها ـ كما أشرنا في مواضع متفرقة من قبل ـ كما يلي :

1 ـ **التغير في المنظومات الأكبر من منظومة المنهج** : ونعني بذلك التغيرات الحادثة في منظومة البرنامج، ونظم تنمية الموارد البشرية، ومنظومات الثقافات القطرية والعربية الاسلامية والانسانية[51].

2 ـ **اختلاف مخرجات البرنامج عن المخرجات المتوقعة منه :** فمن الطبيعي أنه عندما يخفق برنامج لتعليم الكبار في تحقيق المتوقع منه، فان ذلك يدعو إلى إعادة النظر فيه ـ وفي مناهجه بوجه خاص، إذ أن المنهج هو الوسيلة الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج.

3 ـ **عدم اتساق مكونات المنهج :** ولعله من الشائع أن نجد أن محتوى المنهج أو طرق التعليم المتبعة في تنفيذه أو أساليب تقويمه لا تتفق مع الأهداف الموضوعة له... وهكذا. وبطبيعة الحال، فان ذلك يطرح الحاجة إلى تطوير المنهج بحيث يتحقق أكبر قدر من الاتساق بين مكوناته المختلفة[52].

وإذا تأملنا دواعي التطوير ـ بوجه عام، فاننا نتوصل إلى ضرورة التطوير المستمر للمنهج. اذ ان المنظومات الأكبر تكون في حالة تغير مستمر وذلك يطرح ـ أيضا ـ توقعات جديدة لمخرجات البرنامج، ويؤدي إلى تغير في أهداف البرنامج وأهداف المنهج، ومن ثم الحاجة إلى تحقيق الاتساق بين مكوناته... وهكذا.

ج ـ العمليات اللازمة للتطوير :

يمكن تلخيص أهم العمليات الخاصة بتطوير مناهج تعليم الكبار فيما يلي :

1 ـ **اتخاذ القرار الخاص بالتطوير**

ويتضمن ذلك ان الجهة المسؤولة عن برنامج تعليم الكبار موضع التطوير قد رأت الحاجة إلى التطوير، واتخذت قرارا بذلك، وعادة ما يكون هذا القرار مصحوبا بتوضيح الأسباب التي دعت إليه وبالأهداف العامة للتطوير والتوجهات الأساسية له.

2 ـ **وضع خطة التطوير**

وينبغي أن تتضمن خطة التطوير ما يلي :

(أ) التحديد الاجرائي لأهداف عملية التطوير.

(ب) تحديد الاستراتيجيات العامة التي يمكن بواسطتها تحقيق التطوير.

(ج) وضع الخطط الاجرائية التي تلزم عملية التطوير في ضوء أهدافها وأبعادها. وتتضمن هذه الخطط تحديد الامكانات المادية والبشرية اللازمة للتطوير وكيفية توفيرها، ومراحل التطوير وتوقيتاته وعمليات التجريب التي قد تكون لازمة لتقويم عملية التنفيذ في اطار محدود، وكيفية الانتقال من حيز محدود في عملية التطوير إلى تعميم نتائج التطوير وفقا لأهدافه وأبعاده، واختيار أساليب وأدوات تقويم عملية التطوير في مراحلها التجريبية والنهائية.

(د) ولتحقيق أكبر قدر من كفاءة عملية التخطيط، ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار بصورة واضحة الصعوبات والمشكلات المختلفة التي يمكن أن تظهر خلال عمليات التجريب والتنفيذ والتقويم، وأن توضع البدائل الاجرائية التي يمكن أن تواجه بها مثل هذه الصعوبات والمشكلات، آخذين في الاعتبار ان خطط التطوير لا بد وأن تتسم بالمرونة من أجل تحقيق أهداف التطوير على أفضل نحو ممكن.

3 ـ توفير الامكانات البشرية والمادية :

تقتضي عملية تطوير المنهج توفير امكانات بشرية معينة (معلمين، فنيين، اداريين... الخ)، وتوفير امكانات مادية معينة (معامل، كتب، وسائط تعليمية معينة، مكافآت... الخ)، ومن هنا فيجب عند التخطيط للتطوير أن يتم التحديد الدقيق للامكانات البشرية والمادية اللازمة لعملية التطوير، وأن تكون هذه الامكانات في حدود الامكانات التي يمكن توفيرها بالفعل، ويجب من جهة أخرى ـ أن يتم اعداد هذه الامكانات وتوفيرها من أجل القيام بعمليات التطوير في التوقيتات والأماكن المناسبة.

وإذا كان من المتفق عليه أن تحقيق أهداف التطوير بأقل جهد وامكانات يعد أحد المعايير الهامة لكفاءة عملية التطوير، فان هذا المعيار تزداد أهميته في الدول النامية التي تعاني من عدم توافر الامكانات الاقتصادية عموما، وهنا يبرز دور الابداع والابتكار وأهمية الحلول غير التقليدية للمشكلات والصعوبات المتعلقة بتوفير الامكانات اللازمة للتطوير.

4 ـ تنفيذ عملية التطوير

مع اختلاف أهداف التطوير تختلف الخطط والاجراءات التي تتبع في تنفيذ عملية التطوير. ويمكننا أن نشير إلى بعض الخطوط العامة الأساسية في هذا الصدد كما يلي :

(أ) يجب التأكد من توفير الامكانات اللازمة لعملية التطوير بما قد تقتضيه من عقد دورات تدريبية للمعلمين والاداريين، وتأليف الكتب، اعداد أوراق العمل، اعداد الأماكن والأدوات والتجهيزات اللازمة... الخ، مما سبق الاشارة إليه.

(ب) ان يعرف كل مشارك في عملية التطوير الصورة العامة لخطة التطوير والتفصيلات المتعلقة بدوره على وجه التحديد في علاقتها بالصورة الكلية لعملية التطوير. هذا، ويعد أسلوب العمل الجماعي القائم على الحوار والاقناع والاقتناع والمشاركة في اتخاذ القرار، والتزام كل فرد بالقيام بدوره في عملية التطوير في ضوء فهمه الشامل لأهداف التطوير وأساليب تقويمه، من أهم الشروط اللازمة لنجاح عملية التطوير.

(ج) يعد التقويم المستمر لعملية التطوير متطلبا أساسيا لنجاح عملية التطوير ويتبع ذلك ضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة للتصحيح المستمر لمسار عملية التطوير.

(د) تنشأ الحاجة عند تطوير بعض مناهج تعليم الكبار[53] إلى البدء في تنفيذ عملية التطوير بصورة تجريبية محدودة من أجل استكشاف واستطلاع أفضل السبل والوسائل والأساليب التي تحقق أكبر قدر من الكفاءة أهداف عملية التطوير، ثم يتم بعد ذلك اجراء التعديلات المناسبة في خطة التطوير والأخذ في تعميمها على نطاق واسع.

وفي سياق عملية التجريب هذه، تجدر الاشارة إلى وجود اتجاهين يؤديان إلى الحد من كفاءة هذه العملية. الاتجاه الأول هو ذلك الذي يوجه كافة أنشطته نحو اصدار بعض الأحكام التي تتعلق ببعض الجوانب الجزئية المحدودة التي قد لا تحدث تأثيرا هاما في تحقيق أهداف عملية التطوير، والاتجاه الثاني الذي تتسم أنشطته التجريبية والنتائج التي يحصل عليها من التجريب بدرجة عالية من العمومية – التي قد تصل أحيانا إلى حد السطحية والتي قد لا تكون لها بدورها أثرا يذكر في عملية التطوير.

5 – التقويم الاجمالي لعملية التطوير

بعد تنفيذ التطوير – أو مرحلة من مراحله – وتصحيح مساره في ضوء عمليات التجريب والتقويم المستمرة، تنشأ الحاجة إلى تقويم اجمالي لعملية التطوير. ويقصد بالتقويم الاجمالي هنا التعرف على مدى تحقيق عملية التطوير لأهدافها، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وعلاج أوجه القصور بما يؤدي إلى رفع كفاءة عملية التطوير. ونشير هنا بوجه خاص إلى أن عملية التقويم الاجمالي قد تكشف عن الحاجة إلى مراجعة أهداف التطوير ذاتها، كما أنها قد تبرز الحاجة إلى عمليات جديدة للتطوير – مما يساهم في جعل عملية تطوير المنهج عملية مستمرة. ونشير إلى أنه يقترن بعملية التقويم الاجمالي عملية المتابعة لانجازات التطوير وللمنهج المطور بصورة عامة.

وفي ختام مناقشتنا الموجزة لعملية تطوير مناهج تعليم الكبار، نشير إلى أهمية انشاء أجهزة للتقويم والمتابعة في المؤسسات المعنية بتعليم الكبار على اختلافها، وفي صور متعددة تختلف باختلاف طبيعة البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات ودرجة انتشار هذه البرامج والجهات التي تقوم بتنفيذها – وتمويلها – والجهات المستفيدة منها والامكانات المتاحة لها.. وهكذا. ومع ضرورة الأخذ في الاعتبار عند تقويم وتطوير هذه البرامج بآراء هذه المؤسسات – والجهات المختلفة فيها – فانه يجب اعطاء أهمية أيضا لنتائج متابعة مخرجات برامج تعليم الكبار، وآراء خبراء المناهج فيما يتعلق بالاتساق بين مكونات المنهج – كلما كان ذلك ممكنا، وآراء المشرفين والمعلمين والدارسين والاداريين... وغيرهم، ممن يتصل عملهم بتنفيذ البرامج. وبعبارة أخرى، أن تتضافر الاعتبارات الثقافية والعملية والتقنية في تطوير مناهج تعليم الكبار من أجل تحقيق التنمية الشاملة.

الـهـوامـش

(1) على سبيل المثال، يعرف كير Kerr المنهج باعتبار أنه « كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة، سواء يتم في مجموعات أو فرديا، داخل المدرسة أو خارجها ».

Kerr, John F. (1976). «The Problem of Curriculum Reform». In: Kerr, J.F. (Ed.). **Changing the Curriculum**, Seventh impression. London: Hodder and Stoughton. p. 16.

ويشار عادة إلى هذا التعريف ـ وغيره من التعريفات المشابهة ـ باعتبارها تعريفا « للمفهوم الحديث للمنهج »، هذا، وتجدر الاشارة إلى أن مصطلح « المنهج » يأخذ طريقه حثيثا إلى مجال تعليم الكبار، فنجد مثلا عادة « مناهج تعليم الكبار » في بعض مقررات الدراسات العليا في تعليم الكبار، ونجد أن هذا المصطلح يستخدم أحيانا مقرونا بمجالات نوعية في تعليم الكبار، كأن يقال « مناهج محو الأمية » و« مناهج السكرتارية »... وهكذا.

(2) يوجد مدى واسع لاستخدام مصطلح « البرنامج التعليمي »، يتراوح من كونه مرادفا للمنهج، أو أنه مجموعة جزئية من المنهج تستخدم ـ غالبا ـ لأغراض خاصة، أو أنه يمثل اطارا قائما بذاته يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تستخدم لتحقيق غرض ـ أو أغراض ـ خاصة (كما في البرامج التدريبية على وجه الخصوص). أنظر :

رشدي لبيب وفايز مراد مينا (1993). المنهج، منظومة لمحتوى التعليم، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية. ص 436.

وتجدر الاشارة إلى أن المجالات الخاصة بمناهج أو برامج تعليم الكبار لم تلقى الرعاية المناسبة بعد في الأدبيات التربوية.

(3) المرجع السابق.

(4) سنناقش مكونات برامج تعليم الكبار بصورة مفصلة فيما بعد.

(5) يعرف التعليم غير النظامي تقليديا على أنه « أي نشاط تعليمي منظم خارج النظام الرسمي القائم ـ سواء إذا ما كان يجرى بصورة منفصلة أو كجزء هام من نشاط أكبر ـ يقصد به خدمة مجموعة معينة من ذوي الحاجات لتحقيق أغراض معينة ».

Coombs, P.H., Prosser, R.C. and Ahmed M. (1973). **New Paths to Learning for Rural Children and youth.** New York: International Council for Educational Development (ICED). p. 10.

ويوجد توجه متزايد نحو اعتبار التعليم غير النظامي كمكمل، أو اضافة إلى، أو حتى بديلا عن التعليم النظامي. أنظر :

Radcliffe, D.J. and Colletta, N.J. (1985). «Nonformal Education». In: Husen, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds.). **The International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press. pp. 3536-3537.

ويقصد بالتعليم اللانظامي التعليم الذي يتم بطريقة غير مقصودة وغير مخططة من خلال الأسرة والمجتمع، وينظر إليه على أنه يقع على طرف المتصل الذي يضم التعليم النظامي وغير النظامي من حيث درجة البناء الشكلي، كما توجد محاولة للربط بين مجالات السلوك ونوع التعليم، يختص فيها التعليم اللانظامي بصورة أساسية بالجوانب الوجدانية. أنظر :

Ibid, pp. 3537-3538.

هذا، وبالرغم من أن فكرة التعليم مدى الحياة معروفة ومطروحة من قبل، إلا أنها قد أصبحت ضرورة ملحة في عصرنا لاعتبارات عديدة. أنظر :

Coombs, P.H. (1982). «Critical World Educational Issues of the Next Two Decades», **International Review of Education**, 28, pp. 143-157.

Cropley, A.J. (1985). «Lifelong Education: Interaction with Adult Education». In: Husen and Postlethwaite, Op.Cit., pp. 3070-3074.

(6) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص 425.

(7) أعلنت منظمة اليونسكو أن العقد الحالي 1988-1997 هو عقد التنمية الثقافية، وحددت أربعة أهداف رئيسية لهذا العقد، يمكن ايجازها في « مراعاة البعد الثقافي في التنمية، تأكيد الذاتية الثقافية، زيادة المشاركة في الحياة الثقافية، النهوض بالتعاون الثقافي الدولي ».

حسن حسين البيلاوي (1993). « التنمية الثقافية والتنوير : مدخل إلى محو الأمية »، **التربية المعاصرة**، 10 (29)، ديسمبر 1993، ص 28.

(8) يقصد بطرق التعليم التقليدية ـ في السياق الحالي ـ أن تزداد فاعلية المعلم على فاعلية الدارسين. ولعل النموذج الواضح لطرق التعليم التقليدية هو العرض والالقاء (المحاضرة)، وهو الأمر الذي لا يناسب ـ بوجه خاص ـ الطبيعة التطبيقية لمناهج تعليم الكبار.

(9) أنظر على سبيل المثال :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ مركز تدريب قيادات تعليم الكبار بالبحرين (1985). **التقرير الختامي للحلقة الدراسية في دور الجامعات وكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين في اعداد معلمي الكبار**، الرياض، 17-21 نوفمبر 1985.

سعيد جميل سليمان (الباحث الرئيسي) (1991). **تدريب مكلفي الخدمة العامة للتدريس بمحو الأمية؛ دراسة لتصميم برناج تدريبي في ضوء معطيات الواقع والاحتياجات التدريبية**. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

(10) أنظر :

Glatthorn, Allan A. (1987). **Curriculum Leadership.** Glenview, Illnois: Scott, Foresman and Company. pp. 4-15.

(11) المصادر الأساسية المستخدمة في تحرير هذا الجزء هي :

رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (1983). **الوسائط التعليمية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

رشدي لبيب وفاير مراد مينا، مرجع سابق.

فايز مراد مينا (1980). **مناهج التعليم، دراسة تحليلية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

فايز مراد مينا (1987)، « التدريس للكبار »، **سلسلة دراسات في تعليم الكبار**، 37، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ مركز تدريب قيادات تعليم الكبار، البحرين.

(12) سنتناول هذه المنظومات بصورة تفصيلية في الجزء التالي من الدراسة.

(13) بالرغم من أن ما يجمع التدريب والتعليم أكثر مما يفرق بينهما، إلا أن أهمية التمييز بين التدريب والتعليم تنبع من اختلاف الطرق المستخدمة في كل منهما أو على الأقل جوانب التركيز فيها، فالواقع أن كلا من التدريب والتعليم يؤدي إلى تعلم (تغير في السلوك)، وكلاهما نشاط مخطط، كما أنهما يشملان جميع مجالات السلوك الانساني (المعرفية والوجدانية والمهارية، بل وقد يستعمل المصطلحان كمترادفين.
أنظر :

Robertson, E. (1987). «Teaching and Related Activities». In: Dunkin, Michael J. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Oxford: Pergamon Press, p. 16.

ويمكن أن تتمثل أوجه الخلاف بينهما ـ كما يراها أبو الرب في « أن وظيفة التعليم هي أعم وأشمل من وظيفة التدريب. فالهدف من التعليم اكساب الطالب المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجالات وظيفية في أية منظمة، في حين أن هدف التدريب هو اكساب أو تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات الوظيفية في منظمة معينة. كذلك فان عملية التعليم تسبق عملية التدريب، لأن التدريب هو بحاجة إلى وجود خلفية ثقافية وعلمية لدى المتدرب لكي تساعده على استيعاب التدريب.

أحمد محمود أبو الرب (1992). **تطوير برنامج التدريب العملي لطلبة قسم الأعمال الادارية والمالية في كليات المجتمع الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ـ جامعة عين شمس. ص 55.

هذا، ويمكن التعرف على الاحتياجات التدريبية بعدة طرق منها : الوصف التفصيلي للوظيفة، وتقارير الكفاءة، دراسة أهداف المؤسسة، رأي المتدربين، التعرف على معدلات آراء العمل. أنظر : سعيد جميل سليمان، مرجع سابق، ص ص 46-47.

(14) أنظر :

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science Research: Policy Sciences and Futures Research.** New York: Praeger. pp. 22-23.

فايز مراد مينا (1992). **مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد**. القاهرة : دار سعاد الصباح. ص ص 25-26.

(15) اضافة إلى أن معظم قراء هذا الكتاب قد تجاوزوا مرحلة التعرف على مثل هذه الأساسيات.

(16) يقصد بطبيعة مجال التعليم أو التدريب الخصائص المميزة لمجال الدراسة اذا ما كانت لغات، فنون، علوم، رياضيات، تكنولوجيا، دراسات اجتماعية... وهكذا. ويمكن تقديم دليل على أن طبيعة المجال المعرفي تؤثر تأثيرا مباشرا على أهداف المنهج وعلى كافة مكوناته الأخرى. أنظر :

فايز مراد مينا (1994)، **قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع اشارة خاصة للعالم العربي**، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

(17) أنظر :

فايز مراد مينا (1993). « الابداع والتدريب ». في : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران). **الابداع في المدرسة**. القاهرة : معهد جوته. ص ص 103-111.

مراد وهبة (المحرر) (1991). **الابداع والتعليم العام**. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

مراد وهبة (1992). « النظام العالمي الجديد، رؤية فلسفية » في : جامعة عين شمس ـ كلية التربية، **أعمال مؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد**، الجزء الأول. ص ص 29-37.

(18) أنظر :.

رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 167-172.

فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 25-26.

(19) توجد صور متعددة للتنظيم المنطقي، منها : من القديم إلى الجديد، من البسيط إلى المركب، من المسلمات إلى النظريات، كذلك فقد يأخذ التنظيم المنطقي صورة « من العام إلى الخاص » أو « من الخاص إلى العام ». وقد دار الجدل طويلا حول وجود تعارض بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي لها. ويبدو مثل هذا التعارض مفتعلا بالنظر إلى وجود أكثر من تنظيم منطقي واحد للمادة يمكن أن يتفق أحدها مع التنظيم السيكولوجي لها.

أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 164-165.

(20) « يقصد بالتكامل تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة بدون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة ».

المرجع السابق، ص 176.

والجدير بالذكر ان المواقف الحياتية بطبيعتها متكاملة، فعند التخطيط للقيام بعمل معين يتم التعامل معه بصورة كلية، دون محاولة للربط بين مكونات هذا العمل ومجالات دراسية معينة.

(21) وذلك مثل :
أ ـ الربط بين النظرية والتطبيق (الأسلوب البوليتكنيكي) (أنظر : المرجع السابق، ص ص 19-20).
ب ـ المشروعات المعرفية (أنظر : المرجع السابق، ص 182).
ج ـ تجاوز القواعد والبنى ـ عند تدريس اللغات ـ من أجل الكشف عن نظام الحضارة الذي تحويه، كما يتمثل في منتجاتها في العلوم والفلسفة والأدب.
أنظر :
منى أبو سنة (1991). « الابداع في مجال تدريس اللغات ». في : مراد وهبة (المحرر)، مرجع سابق، ص 101.

(22) توضح الأمثلة التالية لبعض الدورات التدريبية درجات مختلفة على مقياس العمومية ـ الجزئية :
أ ـ نفترض دورة تدريبية للأطباء في مجال الادارة. قد تكون هذه الدورة في الادارة العامة، أو في إدارة المستشفيات، أو في إدارة مخازن المستشفيات، أو في كتابة تقرير عن أداء الموظفين في إدارة المخازن في المستشفى... وهكذا.
ب ـ قد تعقد دورة تدريبية للمعلمين في « اتجاهات حديثة في طرق التدريس » أو في « تدريس المنهج المطور في مجال التخصص » (بوجه عام أو في فرقة معينة »، أو في « الصياغة الاجرائية السلوكية للأهداف التعليمية »... وهكذا.

(23) أنظر : فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 38-55.

(24) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 143-150.
فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 38-55.

(25) يقصد بالعلاقات الرياضية المسلمات والنظريات والعبارات الصحيحة ـ التي يمكن اثباتها ـ في الرياضيات. ويجب التنبيه إلى أن معيار صحتها لا يتصل بالعالم الحقيقي، وأنه من الممكن أن نجد نظريات رياضية متعارضة، ولكنها تظل صحيحة في اطار النظم الرياضية الخاصة بكل منها.
ونشير هنا إلى سعي العلم إلى استخلاص القوانين العامة التي تمكننا من نقل الخبرة المشتقة من ميدان معين للاستفادة منها في فهم الحالات الأخرى والواقعة خارج حدود هذا الميدان الخاص. كذلك، فان العلم في تطوره من التصوير الوصفي (الكيفي) إلى التصوير الكمي يحاول أن يضع قوانينه وعلاقاته في صورة رياضية.

(26) وتجدر الاشارة إلى أن العلم ليس مقصورا على ما يثبت صحته بالتجريب، بل تعد الفروض والنظريات وهي تصورات نظرية يسندها المنطق والقدرة على التفسير ـ أحد الدعائم الهامة في تطور العلم، وتزداد أهميتها في العصر الحديث الذي تجاوز فيه العقل الانساني ما هو محسوس احساسا مباشرا. وننبه إلى أن الفروض والنظريات ـ بالمعنى الذي قدمناه ـ لا وجود لها في بعض مجالات المعرفة الانسانية مثل الرياضيات.

(27) أنظر :
ابراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979). **دافعية الانجاز وقياسها**. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
عزيز حنا داود ومحمد عبد الظاهر الطيب وناظم هاشم العبيدي (1991). **الشخصية بين السواء والمرض**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص 112.
فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1994). **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص 690.

(28) أنظر :

Srinivasan, Lyra (1977). **Perspectives on Norformal Adult Learning.** North Haven, Connecticut: The Van Dyck Printing Company. pp. 70-71.

ويلاحظ أن المؤلفة تقدم هذه الاستراتيجيات باعتبارها نماذج للمنهج، وان كان تعاملها السابق ـ في نفس المؤلف ـ مع هذه النماذج كمداخل لتعلم الكبار. هذا، وقد سبق للكاتب استخدام هذه « الاستراتيجيات » باعتبارها « مداخل للتعلم » في محاولة لتحديد ملامح منهج مقترح في محو الأمية. أنظر :

فايز مراد مينا (1994). **قضايا وتصورات في مناهج محو الأمية،** ورقة مقدمة إلى ورشة العمل التي عقدتها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالتعاون مع مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية واليونيسيف عن « اعداد مناهج محو الأمية »، القاهرة، 28-31 مارس 1994. ص ص 10-12.

وتؤدي المراجعة المدققة للمصطلحات الواردة؛ « استراتيجية »، « نماذج المنهج »، « مداخل للتعلم » إلى تفضيل مصطلح « استراتيجية » في السياق الحالي لأنه أكثر تغييرا عن الخطوط العريضة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف مناهج تعليم الكبار.

وقد حرصنا على وصف هذه الاستراتيجيات بـ « التعليمية التعلمية » تأكيدا لفاعلية دور الدارس وعنصر القصد من جانب المعلم.

(29) تقدم سرينيفاسان المتصل الخاص بالنماذج (الاستراتيجيات) الأربعة موضحة الاختلافات بينها من أربع زوايا : دور المعلم، المثيرات، دور المتعلم، جوانب الاهتمام. هذا ويلاحظ أنها تصف أيضا النموذج الابداعي « بالتعبيري » أو « تحقيق الذات ».

Expressive/Creative Model «Self-Actualization».

أنظر : Srinivasan, Op.Cit., pp. 70-71.

(30) تذكر هذه الطرق عادة في سياق « طرق التدريس » وهي مأخوذة بصورة أساسية من المراجع السابقة الآتية : فايز مراد مينا (1987)، Dunkin, Srinivasan.

(31) قد ترجع جذور المحاضرة إلى عصر ما قبل الطباعة، حيث كان يوجد مخطوط واحد أو مخطوطات محدودة ـ في مجال الدراسة، من ثم فقد كانت وظيفة « الأستاذ » الأساسية تلاوة أو عرض أو تلخيص مضمون ما جاء بها للطلاب.

(32) كما يحدث عادة في برامج اعداد المعلم الجامعي بجامعة عين شمس. أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 335-347.

(33) المهارة المركبة هي المهارة التي تتضمن أكثر من مهارة فرعية، وبحيث يتم اجرائها بتتابع معين أو بتآزر حس-حركي معين.

(34) أنظر : فايز مراد مينا (1980)، مرجع سابق، ص 63.

(35) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد ميذا، مرجع سابق، ص 202.

(36) أنظر : فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 38-55.

(37) أنظر : المرجع السابق، ص 43.

(38) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد ميذا، مرجع سابق، ص ص 196-198.
رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين، مرجع سابق.

(39) بالرغم من أن الأفكار المتعلقة بالتعلم الفردي قد نشأت في سياق ترشيد التعليم النظامي وحل مشكلاته وتطويره وتجنب أوجه القصور الخاصة بالتعليم الجماعي بصورته الشائعة، الا أن تطبيق هذه الأفكار لم يجد له مجالا ـ في معظم الأحوال ـ إلى في اطار تعليم الكبار، كما أن بعض التطبيقات المتعلقة بالتعلم الفردي لا تكاد ان تتعدى المستوى التجريبي، رغم أنها احتلت مكانا هاما في أدبيات التربية.
ومن المهم الاشارة في السياق الحالي إلى التداخل الواضح بين الوسائط التعليمية ـ في اطار النظرة النظامية السابقة ـ وطرق وأساليب التعليم، حتى أنه يمكن النظر إلى الأخيرة في بعض الأحيان على أنها تمثل مجموعة جزئية من « نظم الوسائط التعليمية المتعددة ».

(40) أنظر : فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 61-62.

(41) قد يتحقق مثل هذا الاتساق من خلال استخدام نماذج معينة للتقويم، وبالرغم من أن تناول مثل هذه النماذج بالعرض والتحليل يخرج عن حدود الدراسة الحالية، فاننا نشير إلى أننا قد استرشدنا في عديد من الجوانب المتعلقة بتقويم برامج ومناهج تعليم الكبار بنموذج « التقويم التنويري » illuminative evaluation. ولبعض التفصيلات عن هذا النموذج، أنظر :

Parlett, Malcolm and Hamilton, David (1972). «Evaluation as Illunination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs», **Occasional Paper-9**, Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg.

(42) أنظر : فايز مراد مينا (1987)، مرجع سابق، ص ص 21-33.

(43) أنظر :

فايز مراد مينا (1994). **انتاج مواد محو الأمية في الرياضيات، ورقة عمل**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس للمجلس العالمي لتعليم الكبار، « محو أمية المرأة والتنمية وتحديات القرن الحادي والشعرين »، القاهرة : 15-23 سبتمبر 1994.

(44) يمكن أن نستخدم هذه المعايير في عملية تقويم مناهج تعليم الكبار، وهي تمثل خلاصة واستكمالا للمناقشات السابقة في هذا القسم.

(45) يتعلق هذا المعيار ـ بصورة أساسية ـ بالعائد الاجتماعي-الاقتصادي، أو الثقافي بوجه عام، لبرامج تعليم الكبار. ومع ادراكنا لصعوبة تقويم ذلك العائد بالنظر إلى اعتبارات عديدة منها صعوبة جوانبه وأبعاده وعدم توافر الكثير من الأدوات اللازمة لقياسه في حالات عديدة، فان ذلك لا يقلل من قيمته، كما لا يمنع من محاولة تقويمه بالوسائل المتاحة حتى وان كانت أقل دقة.
ومن أمثلة هذه التغيرات السلوكية ما جاء بقائمةالحد الأدنى من المؤشرات الأخرى التي يوصى باستخدامها في تقويم المشروعات التجريبية لمحو الأمية والتي اقترحتها لجنة تقويم هذه المشروعات عام 1970 في اطار مشروع اليونسكو العالمي لمحو الأمية. أنظر هذه القائمة في :

Bhola, H.S. (1979). **Evaluating Functional Literacy**. Amersham, Bucks: Hulton Educational Publications Ltd. pp. 57-59.

ويمكن الرجوع إلى ترجمة لها في ملحق الدراسة التالية :

فايز مراد مينا (1985). « التقويم، أسسه وأهدافه ومجالاته ووظائفه في برامج محو الأمية وتعليم الكبار »، **التربية المستمرة**، 6 (10)، البحرين مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج. ص ص 34-36.

(46) أنظر بعض التفصيلات عن فكرة التقويم غير الشكلي وأمثلة له في :
فايز مراد مينا (1994). **قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع اشارة خاصة للعالم العربي**، مرجع سابق، ص ص 137-141.

(47) ونشير إلى أنه من الشائع استخدام الاستبيانات واستطلاعات الرأي والمقابلات الفردية في تقويم برامج تعليم الكبار، وهذه الأساليب يمكن أن تندرج تحت أساليب التقويم غير الشكلي.

(48) يقصد بالاختبارات المحكية المرجع أنها توضع في ضوء أهداف المنهج ويتم الحكم على نتائج الدارس فيها في ضوء بلوغه مستوى معين، أما الاختبارات الجماعية المرجع، فيتم الحكم على نتائج الدارس فيها في ضوء أداء المجموعة. ويترتبط النوع الأول من الاختبارات بما يعرف « بالمعيار الديمومتري في التقويم »، بينما يرتبط النوع الثاني بما يعرف « بالمعيار السيكومتري في التقويم ». أنظر :
رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 215-217.
فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مرجع سابق، ص ص 772-773.

(49) وذلك مثل استخدام الصحف اليومية والحاسبات اليدوية في تقويم اداء الدارسين في برامج محو الأمية واستخدام آلات وأجهزة فعلية في تقويم الدارسين في برامج التدريب المهني... وهكذا.

(50) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ص 249-267.

(51) تسمى العملية التي يواجه بها النظام التغيرات الحادثة في عناصره أو البيئة المحيطة « بالتوازن » Equilibrium، أنظر :

Havelock, R.G. and Huberman, A.M. (1977). **Solving Educational Prolems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries,** Second impression. Paris: UNIESCO, p. 26.

(52) يشار إلى تحقيق الاتساق بين مكونات المنهج « بالاكتمال ».

(53) مثل البرامج الخاصة بمحو الأمية والتدريب المهني وتعليم اللغات الأجنبية... وهكذا، من البرامج الواسعة الانتشار.

قائمة المراجع

ابراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979). **دافعية الانجاز وقياسها**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

أحمد محمود أبو الرب (1992). **تطوير برنامج التدريب العملي لطلبة قسم الأعمال الادارية والمالية في كليات المجتمع الاردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

حسن حسين البيلاوي (1993) « التنمية الثقافية والتنوير : مدخل إلى محو الأمية »، **التربية المعاصرة**، 10 (29)، ديسمبر 1993.

رشدي لبيب وفايز مراد مينا (1993). **المنهج، منظومة لمحتوى التعليم**، الطبعة الثانية. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.

رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (1983). **الوسائط التعليمية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

سعيد جميل سليمان (الباحث الرئيسي) (1991) **تدريب مكلفي الخدمة العامة للتدريس بمحو الأمية؛ دراسة لتصميم برنامج تدريبي في ضوء معطيات الواقع والاحتياجات التدريبية**. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عزيز حنا داود ومحمد عبد الظاهر الطيب وناظم هاشم العبيدي (1991). **الشخصية، بين السواء والمرض**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فايز مراد مينا (1980). **مناهج التعليم العام، دارسة تحليلية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

فايز مراد مينا (1985). « التقويم، أسسه وأهدافه ومجالاته ووظائفه في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، **التربية المستمرة**، 6 (10)، البحرين، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج.

فايز مراد مينا (1987). «التدريس للكبار»، **سلسلة دراسات في تعليم الكبار**، 37، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ مركز تدريب قيادات تعلم الكبار، البحرين.

فايز مراد مينا (1992). **مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد**. القاهرة : دار سعاذ الصباح.

فايز مراد مينا (1993). « الابداع والتدريب ». في : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران). **الابداع في المدرسة**. القاهرة : معهد جوته.

فايز مراد مينا (1994). **قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات مع اشارة خاصة للعالم العربي**، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

فايز مراد مينا (1994). **قضايا وتصورات في مناهج محو الأمية**، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل التي عقدتها الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالتعاون مع مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية واليونيسيف عن « اعداد مناهج محو الأمية »، القاهرة : 28-31 مارس 1994.

فايز مراد مينا (1994). **انتاج مواد محو الأمية في الرياضيات، ورقة عمل**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس للمجلس العالمي لتعليم الكبار « محو أمية المرأة والتنمية وتحديات القرن الحادي والعشرين »، القاهرة : 15-23 سبتمبر 1994.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1994). **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

مراد وهبة (المحرر) (1991). **الابداع والتعليم العام**. القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

مراد وهبة (1992)، « النظام العالمي الجديد، رؤية فلسفية ». في : جامعة عين شمس ـ كلية التربية، **أعمال مؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد**، الجزء الأول.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ مركز تدريب قيادات تعليم الكبار بالبحرين (1985). **التقرير الختامي للحلقة الدراسية في دور الجامعات وكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين في اعداد معلمي الكبار**، الرياض : 17-21 نوفمبر 1985.

منى أبو سنة (1991). « الابداع في مجال تدريس اللغات » في : مراد وهبة (المحرر)، مرجع سابق.

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science Research: Policy Sciences and Futures Research.** New York: Praeger.

Bhola, H.S. (1979). **Evaluating Functional Literacy.** Amersham, Bucks: Hulton Educational Publications Ltd.

Coombs, P.H., Prosser, R.C. and Ahmed M (1973). **New Paths to Learning for Rural Children and Youth.** New York: Interantional Council for Educational Development (ICED).

Coombs, P.H. (1982). «Critical World Educational Issues of the Next Two Decades», **International Review of Education, 28.**

Cropley, A.J. (1985). «Lifelong Education: Interaction with Adult Education». In: Husen, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds.). **The International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press.

Glatthorn, Allan A. (1987). **Curriculum Leadership.** Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Havelock, R.G. and Huberman, A.M. (1977). **Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries**, Second impression. Paris: UNESCO.

Kerr, J.F. (Ed.). (1976). **Changing the Curriculum**, Seventh impression. London: Hodder and Stoughton.

Parlett, Malcolm and Hamilton, David (1972). «Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs», **Occasional Paper-9**, Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburg.

Radcliffe, D.J. and Colletta, N.J. (1985). «Nonformal Education». In: Husen and Postlethwaite, Op.Cit.

Robertson, E. (1987). «Teaching and Related Activities». In· Dunkin, Michael J. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press.

Srinivasan, Lyra (1977). **Perspectives on Nonformal Adult Learning**. North Haven, Connecticut: The Van Dyck Printing Company.

معلم التعليم الأساسي والكبار

كفاياته، إعداده، تدريبه، تقويمه

بقلم :
أ. د. رشدي أحمد طعيمة(★)

مقدمة :

لم يعد الحديث عن المعلم ودوره في العملية التعليمية بالذي يقبل الجدل، أو تختلف عليه الآراء. حتى مع تزايد حركة التقدم في استراتيجيات التدريس التي تركز على التعلم والمتعلم أكثر من تركيزها على التعليم والمعلم، مع ما بين هذه المفاهيم جميعها من تفاوتات شتى.

ومن بين طائفة المعلمين يقف معلم مرحلة التعليم الأساسي في موقع خاص. إذ تناط به مسؤوليتان قد يبدو بينهما من التناقض ما يستأهل الوقوف. فهو معلم لتلاميذ في أخطر مرحلة من مراحل حياتهم. وهي مرحلة تمتد ثمانية أعوام تمثل أخصب ما في العمر، وأقدر ما فيه على بناء شخصياتهم، واستشراف مستقبلهم. ولعل مما يزيد العبء، ويجسِّم مسؤولية معلمي التعليم الأساسي أهم، في الوقت نفسه، المصدر الأول، ان لم يكن الوحيد في بعض الحالات، في اختيار المعلمين لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار. وهذا بالطبع، يبرز وثاقة الصلة بين ما يجري في برامج إعداد أو تدريب معلمي التعليم الأساسي، وما يجري داخل فصول محو الأمية. فعلى قدر الاهتمام بالأولى يرتفع مستوى الأداء في الثانية، والعكس بلا ريب صحيح.

بل لقد بلغ من وثاقة هذه الصلة بين معلم التعليم الأساسي ومعلم الكبار أن حذَّر التقرير النهائي لمؤتمر طوكيو لتعليم الكبار سنة 1972 من الانغلاق في برامج إعداد معلمي الكبار وتصوُّر إمكانية الاعتماد على معلم خاص في هذا المجال. يقول التقرير : « إن التأكيد على الحاجة إلى معلمين مهنيين في تعليم الكبار لا يصح أن يؤدي إلى إنشاء مهمة مقفلة، بل لا بدّ من الاحتفاظ بحرية التنقل بين تعليم الكبار وميدان التعليم العام، والتركيز على الترابط الوثيق بين معلمي الكبار الفنيين وبين غير الاخصائيين » (جون لو 1978، ص 205).

(★) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعميد كلية التربية ـ جامعة السلطان قابوس

مشكلة الدراسة :

إذن هو واقع لافكاك منه، أن يكون معلم التعليم الأساسي مصدرا أساسيا لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، مع ما لهذا الواقع من إيجابيات، وما يترتب عليه من أوجه قصور. فلقد ينسب إلى معلم التعليم الأساسي خبرته التربوية وإلمامه بقواعد التدريس، وأصول العمل في برامج التعليم، وسهولة الحصول عليه حيث لا يعزُّ الآن توفر مدرسة ابتدائية في أي قرية. إلا أنه مع هذا يفتقر إلى إدراك ما بين الصغار والكبار من تباين في الخصائص يفرض تباينا في أساليب التدريس. ولقد يكون منهم، وهذا هو الأغلب الأعم، من تعوزه الخبرة في التدريس للكبار أو سبق له التدرب عليه.

ولْنقرأ ما ورد في تقرير الإدارة العامة لتعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية حول معوقات تطبيق مبادىء الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، إذ ينص بجلاء، على أن من أولى هذه المعوقات « عدم كفاءة معظم القائمين بعملية التعليم مهنيا، وخاصة من حيث إدراك الفروق الهامة بين طرق تعليم الصغار والكبار. إذ إنهم **جميعا** من معلمي المرحلة الابتدائية. والمعلم الذي يقوم بتدريس الكبار حاليا لم يُعدّ أصلا لتعليم الأميين الكبار، بل أعدَّ لتعليم الصغار، ويعتبر هذا من السلبيات التي يجب علاجها بالدورات التدريبية أثناء الخدمة » (الإدارة العامة لتعليم الكبار 1984، ص 37).

والقول نفسه يصدق في مصر وغيرها من بلاد عربية. ولقد تدفعنا الرغبة إلى تقصي الأسباب التي تكمن وراء تدني مستوى معلم التعليم الأساسي عندما يمارس التعليم للكبار ولن نطيل الوقوف أمام الظاهرة عندما نعلم أنهم يفتقرون في المقام الأول إلى مهارات العمل في التعليم الأساسي نفسه، فما بالك بمحو الأمية وتعليم الكبار !

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر في أوائل عقد الثمانينات بتجريب نظام التعليم الأساسي في مجموعة من المدارس قبل تعميمه. وقام بتقويم التجربة المركز القومي للبحوث التربوية منذ بدايتها وحتى نهايتها عن طريق الزيارات الميدانية والمؤتمرات والحلقات واللجان وإعداد التقارير. وأوضحت نتائج التقويم ما يلي :

1 ـ عدم وضوح مفاهيم التعليم الأساسي وأبعاده وأهدافه بين نظار المدارس ومعلميها.

2 ـ قصور في تنفيذ خطة التدريبات العملية ناتج عن قصور في إعداد المعلمين وأماكن التدريبات العملية. مما حدا بالمركز القومي للبحوث التربوي إلى أن يخصص معظم مشروعات خطة أبحاثه 84/83، 1985/84 لإجراء دراسات متابعة وتقويم لبعض مشكلات التعليم الأساسي في مصر.

ولئن عاد ذلك التقرير إلى أوائل الثمانينات، فلْنقرأ ما انتهت إليه دراسة قدِّمت للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الخامسة عشرة في يونية 1988 حول

السياسة المتبعة في تنفيذ التعليم الأساسي في مصر. تنتهي هذه الدراسة بأن عدم توافر المعلمين الأكفاء المدربين والقادرين على استيعاب مفاهيم التعليم الأساسي ومقرراته وطرائق ووسائل تدريسها، يعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ التعليم الأساسي.

ومع الشكوى من معلم التعليم الأساسي تتزايد الشكوى من معلم الكبار. فلقد ناقشت إحدى لجان مؤتمر طوكيو مشكلة معلم الكبار وانتهت إلى التوصية التالية : « تعتبر اللجنة أن أكبر التحديات التي تواجه تعليم الكبار في السبعينات هي كيفية تعبئة وتدريب الأعداد الكافية من المعلمين الفنيين للاضطلاع بالأعباء المتعددة التي يتطلبها تمكين الكبار من التعليم والرغبة في الاستمرار في التعلم » (جون لو 1978، ص 198).

في ضوء هذا نبع الاحساس بالحاجة إلى دراسة حول معلم التعليم الأساسي والكبار، ما بين واقع يعيشه سواء من حيث ايجابياته أو سلبياته، وما بين صورة ننشدها سواء من حيث رسم ملامحها أو من حيث تحديد متطلبات الوصول إليها. مستندا في المقام الأول إلى الأدبيات المتاحة.

أهداف الدراسة :

على وجه التحديد، نستهدف من هذه الدراسة ما يلي :

1 ـ توضيح مفهوم التعليم الأساسي سواء في إطار مرحلة التعليم الأساسي أو في إطار تعليم الكبار، وبيان انعكاسات هذا المفهوم على تصورنا لطبيعة الدور الذي ينبغي أن يقوم به معلم الكبار.

2 ـ الوقوف على الفئات التي يمكن أن يصنَّف تحتها معلمو الكبار، وبيان المصادر الحالية التي تختص بإعدادهم أو تدريبهم.

3 ـ مناقشة أهم المنطلقات التي ينبغي أن يستند إليها إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار.

4 ـ استخلاص أهم الصفات التي ينبغي أن تتوفر عند معلم التعليم الأساسي والكبار من ثنايا الأدبيات المتاحة في هذا المجال.

5 ـ بيان أهم أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسي والكبار سواء في ممارساته أو في برامج إعداده وتدريبه.

6 ـ تقديم تصور لبرنامج تدريبي يمكن أن ينخرط فيه معلم الكبار في ضوء نظرية النظم.

7 ـ اقتراح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تُسهم في تلافي أوجه القصور السابق الحديث عنها.

التعليم الأساسي وتعليم الكبار :

في إطار التعليم العام حدّد مفهوم التعليم الأساسي بواسطة الاجتماع الاستشاري الأول لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (ايبداس). ومؤدي هذا المفهوم أنه : « صيغة تعليمية ورؤية جديدة للتعليم ترمي إلى تزويد كل طفل قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن ظروفه الاجتماعية والثقافية، بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة من ناحية، ولسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات من ناحية أخرى. ويهدف إلى إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من التعلم، ويتيح فرص التعليم للجميع دون استثناء. كما يربط بين التعليم والعمل وبين العلم والحياة، وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية لإعداد المواطن. ويسعى إلى معاونة الأطفال على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية المنبثقة عن الثقافة العربية والإسلامية. والتزود بالسلوكيات والخبرات العملية والمهارات التي تتفق وظروف البيئات المختلفة التي يعيشون فيها بحيث يمكن لمن ينهي المرحلة أن يواجه الحياة، وأن يسهم في حياة المجتمع أو أن يواصل التعليم في مراحل أعلى بنفس الكفاءة » (إيبداس، 1986).

ما الذي يفرضه علينا هذا المفهوم ونحن نتحدث عن معلم التعليم الأساسي ؟

يفرض علينا أن نصحِّح نظريتنا لهذا المعلم، ولعل بداية التصحيح أن نستبعد من مهامه ما لا ينبغي أن يكون فيها، وبضدها تتمايز الأشياء.

وتحت عنوان الأدوار واللاأدوار في عمل معلم التعليم الأساسي، والذي ورد في مشروع التقرير الختامي للندوة شبه الإقليمية عن اتجاهات التجديد في مجال اعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية، تحت هذا العنوان حددت اللاأدوار لمعلم التعليم الأساسي فيما يلي :

1 ـ المعلم **ليس** مدرسا لمادة، بل معلما ومربيا لطفل له خصائصه، وخلفياته، ومشكلاته، ومستقبله.

2 ـ المعلم **ليس** مسؤولا عن النمو المعرفي فقط للطفل، بل هو مسؤول أيضا عن نموه العقلي العامة، ونموه الجسمي، ونموه الاجتماعي، والنمو الروحي والأخلاقي، أو بمعنى آخر عن النمو الشامل للطفل.

3 ـ والمعلم **ليس** مسؤولا فقط عن الجانب الكمي من كل أنواع هذا النمو بل عن الجوانب الكيفية أيضا، وعن تحقيق التوازن بين جوانب هذا النمو لتكوين الشخصية المتوازنة المتكاملة.

4 ـ والمعلم **ليس** المسيطر في الموقف التعليمي المتحكم فيه، الذي يلقِّن المعلومات، ويُملي الاتجاهات وقواعد السلوك، بل هو المنظِّم للبيئة التربوية والمواقف التعليمية التي تساعد الطفل على التوصُّل إلى المعلومات وكسب الاتجاهات، وتبنِّي قواعد السلوك المرغوبة.

5 ـ المعلم لا يعد الطفل للحاضر فقط، ولكنه يجعل الطفل يعيش حاضره ويستمتع بأيامه، ولكن بعين تتطلع إلى المستقبل ومتطلباته، ومن هنا عليه أن يعلِّم الطفل كيف يتعلم بنفسه، ويستمر في هذا التعلم، ويكسب اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتي.

6 ـ والمعلم **ليس** متخصصا في فرع ضيق من فروع المادة، ولكنه الذي يساعد على الربط بين فروع المادة الواحدة، والتكامل بين المواد المختلفة، تحقيقا لأهداف حياتية يهتم بها الطفل، وأهداف مجتمعية يسعى إليها.

7 ـ والمعلم **ليس** مدرِّبا مهنيا في التعليم الأساسي، ولكنه مُكتَشِف للمهارات، موجِّه لها، ومساعِد على تنميتها، واستخدَامها في محيط المدرسة، والمنزل ومواقف الحياة التي يعيشها الطفل.

وفي اطار تعليم الكبار يقدم كيستلر وصفا لبرنامج التعليم الأساسي للكبار adult basic education كالتالي : إنه برنامج يتم تصميمه لمواجهة أولئك المتعلمين الذين يقلل عجزهم عن تملك المهارات الأساسية والكفايات الوظيفية من إمكاناتهم ويحدُ من حركتهم في المجتمع. والاتجاه المعاصر لبرامج التعليم الأساسي للكبار هو تنمية استعدادات الدارس لعمل معين أو وظيفة محددة job-readiness، وتزويده بالإمكانات اللازمة التي تساعده على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي. ولقد أصبح من المكونات الضرورية لبرنامج التعليم الأساسي للكبار مساعدة الدارس على أن يواصل الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية ما أمكنته قدراته، وساعدته ظروفه (Kisller, M. 1983, p. 8).

ما الذي يفرضه علينا هذا المفهوم ونحن نتحدث عن معلم محو الأمية وتعليم الكبار ؟ يفرض علينا أيضا أن نحدد رؤيتنا لمفهوم محو الأمية وأن نوسِّع نظرتنا لأدوار معلم الكبار.

أما من حيث النظرة الجديدة إلى مفهوم محو الأمية فتعرضنا احدى التوصيات التي صدرت في مؤتمر لمحو الأمية عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ومؤدَّى هذه التوصية : ضرورة النظر إلى منهج محو الأمية على أنه ليس المقررات الدراسية فحسب، بل هو مجموعة الخبرات وأوجه النشاط المشتملة على المعلومات والمهارات العملية والتطبيقات والقيم والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعرف، وغير ذلك مما يتوفر للدارس من خلال ما يقدم له من قراءة وكتابة ورياضيات وثقافة عامة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 19، ص 82).

وتستند هذه التوصية إلى ما انتهى إليه أيضا التقرير النهائي للمؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار والذي عقد في طوكيو في الفترة من 7/23 إلى 1972/8/7. وينتهي هذا التقرير إلى أن « قضية تدريس الكبار لم تعد قضية تدريس أو تعليم من فرصة أملم الطلاب، بل في مساعدتهم للتعلم، وتوفير الحافز لديهم وحثهم على الاستزادة من المعرفة، والعمل والخلاق،

وفي تشجيع التعلم الموجّه ذاتيا، حيث إن هذا أكثر أهمية من المعلومات التي يتم نقلها. إن الكبار لم يعودوا بحاجة إلى محاضرين وملقنين، بقدر حاجاتهم للموجهين والمشجعين ».

هذا كله بالطبع أبرز الحاجة إلى توسيع النظرة إلى معلم الكبار. إن هذه المطالب الجديدة في برامج محو الأمية تستلزم نوعا غير تقليدي من المعلمين نوع غير الذي ألفناه في البرامج التقليدية لمحو الأمية عندما كان الأمر مقتصرا على تعليم القراءة والكتابة.

إن معلم الكبار يدرس لجمهور متعدد المشارب والاهتمامات والميول، متفاوت الخبرات، فضلا عن أنه مطالب بأن يستنهض هذا الجمهور لمواكبة العصر ومسايرة حركته ... حيث لم نعد في زمن يظل الواقف فيه في مكانه !

في ضوء التصور الواسع لمعلم الكبار، لم يعد مجرد ملقن معرفة، أو معلم مادة دراسية ينتهي دوره عند تزويد الدارسين بمفاهيمها وأفكارها، ثم تقويم مدى تحصيلهم لها. إنه على حد تعبير (بيير فيوتر Pierre Futer).

1 ـ مخطط مواقف تربوية يتعلم فيها الدارسون.

2 ـ محلل لعناصرها.

3 ـ مهندس لأساليب التعلم الذاتي.

4 ـ مرشد إلى مصادر هذا التعلم.

5 ـ منسق الأنشطة.

6 ـ مصحح الأخطاء.

7 ـ منتج لمواد توثيق واعلام.

8 ـ مبرمج لمواد.

9 ـ صانع وسائل ومعينات.

10 ـ رائد جماعات (محمود قمبر، 1988، ص 166).

فئات معلمي الكبار :

معلمو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يمثلون، كما سبق القول، المصدر الأكبر لاختيار معلمي الكبار ومحو الأمية. واذا وقفنا على الفئات التي ينتمي إليها معلمو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي اتضحت لنا أبعاد إحدى مشكلات معلم الكبار في مصر.

يشهد تاريخ التعليم المصري الحديث أنه قد تعاقبت على إعداد معلم الحلقة الأولى نظم كثيرة منذ أنشئت في مصر مدارس المعلمين والمعلمات الأولية عام 1904/1903.

ولقد بلغ عدد الفئات المختلفة ما بين تربوية وغير تربوية من هيئات التدريس في التعليم الابتدائي في وقت من الأوقاف 28 فئة ! (محمد محمود رضوان، 1972، ص 282).

ولقد أعدت كلية التربية جامعة عين شمس دراسة حول معلم المرحلة الأولى سنة 1982، وانتهت منها إلى تصنيف معلمي هذه المرحلة تحت عشر فئات نسبة كل منها كالتالي :

1 ـ مؤهلات جامعية تربوية 0,5 %

2 ـ مؤهلات جامعية غير تربوية 0,8 %

3 ـ الشعبة الخاصة لحملة الثانوية العامة أو ما يعادلها 5,6 %

4 ـ دبلوم تربوي متوسط 64,1 %

5 ـ الثانويات العامة + دراسات تربوية لمدة سنتين 6,1 %

6 ـ الثانويات العامة + دراسات تربوية لمدة سنة واحدة 2,2 %

7 ـ الثانويات بدون مؤهل تربوي 15,9 %

8 ـ دبلوم المعلمين والمعلمات الخاصة والخاصة الفرنسية 1,1 %

9 ـ شهادات الأقسام الإضافية أو الراقية أو البعثة الداخلية 0,6 %

10 ـ مؤهلات أخرى (ثقافة عامة، إعدادية، صلاحية، خبرة ...) 2,8 %

(كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982، ص 22).

هذا التعدد ذاته أحد أسباب المشكلات التي يواجهها معلم التعليم الأساسي والكبار. فضلا عن أنه مظهر وانعكاس لعدم الاستقرار لسياسة إعداد المعلم في مصر فترة طويلة من الزمن.

وقد انعكس هذا أيضا على أسلوب اختيار معلمي محو الأمية. إذ شهدت ساحتها تجنيد اعداد كبيرة من المعلمين دون التقيد أحيانا بمؤهل. حتى أسفر الوضع من خليط غير متجانس، وأشتات غير مجتمعات من فئات معلمي محو الأمية في مصر ...

وكمحاولة لتنظيم الأمر، ووضع خطة له، وسدا لأبواب التسلسل لهذا المجال، صدرت تعليمات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 1985/84، وكذلك الادارة العامة لتعليم الكبار، بأن يراعى عند ندب مشرفي ومدرسي تعليم الكبار أن تُفضل الفئات التالية :

1 ـ المدرسون التربويون.

2 ـ من سبق لهم العمل بمراكز وفصول تعليم الكبار.

3 ـ المدربون على العمل في هذا المجال.

4 ـ من كانت إقامتهم قريبة من مراكز الدراسة.

5 ـ كبار السن من المدرسين أو المثقفين على ألا يقل مستواهم التعليمي عن الثانوية العامة أو ما يعادلها.

هذا ... ويصنف مؤتمر طوكيو المشتغلين بتعليم الكبار إلى فئتين : الأولى، وتضم العاملين المتفرغين لتعليم الكبار وتندرج تحتها الفئات الاتية :

1 ـ المدرسين والاداريين المتطوعين بشرط أن يملك الجميع خلفية مشتركة من الخبرات في المجتمع الذي يسعملون به.

2 ـ المدرسين العاملين في برامج تعليم الكبار لبعض الوقت والذين وجدوا أن اهتماماتهم الرئيسية هي في خدمة الكبار.

3 ـ رجال ونساء ذوي خبرات ومؤهلات خاصة.

أما الفئة الأخرى فهي فئة العاملين لبعض الوقت. وتندرج تحتها الفات الآتية :

1 ـ الأشخاص المؤهلين من جميع المهن والذين يمكنهم العمل كمدرسين أو إداريين أو منظمين.

2 ـ الموظفين المحليين في الدولة خصوصا أولئك الذين كان لهم علاقة بخدمة المجتمع أو برامج تعليم الكبار.

3 ـ المدرسين الذين خضعوا لدورة تدريبية قصيرة.

4 ـ الأشخاص المتعاقدين والذين كان لهم تأثير في مجتمعهم المحلي.

5 ـ طلاب الجامعات.

ماذا نستنتج من هذا ؟ نستنتج بإيجاز أن هناك عجزا عن الوصول إلى صيغة واحدة، أو نمط واحد يلتقي عنده جميع معلمي الكبار، وذلك لأسباب كثيرة من أهمها شدة الحاجة لمعلمين كثر وتعدد مصادر إعدادهم وتدريبهم.

ولا يهمنا في هذه الدراسة سوى الحديث من مصادر إعداد معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، أي السنوات الخمس الأولى التي تمثل مرحلة التعليم الابتدائي. إذ هي الحلقة التي يختار عادة من بين معلميها معلمو الكبار.

ولقد كان يتم إعداد هذا المعلم عادة في دور المعلمين والمعلمات حتي 1988/87.

بالإضافة إلى المدارس والمعاهد المتوسطة (سنتان بعد الثانوية العامة) وغيرهما مما كان يتخرج فيه معلم المرحلة الابتدائية. إلى أن صدر قرار وزير التعليم سنة 1988 بوقف القبول بهذا الدور تمهيدا لتصفيتها، وذلك كخطوة لأن تتولى كليات التربية إعداد معلم المرحلة الابتدائية. كان الدافع إلى ذلك، كما هو معروف، الارتقاء بمستوى المعلم في هذه المرحلة، وتوحيد مصدر إعداده وهو الجامعة. واستجابة لذلك اجتمعت لجنة قطاع العلوم التربوية، والتي تضم عمداء كليات التربية وبعض المسؤولين بوزارة التعليم، وعقدت لقاء موسعا في سبتمبر 1988 بكلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس. وانتهى هذا اللقاء، الذي استمر على مدى يومين، بوضع برنامج لإعداد معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بحيث يكون مؤهلا للقيام بدور معلم فصل للصفوف الثلاثة الأولى، ومعلم مادة للصفين الرابع والخامس.

بعد ذلك صدر القرار الوزاري 966 في 1988/9/6 بإنشاء شعب اعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية. ويتم التقديم إليها من بين طلاب الثانوية العامة من خلال مكتب التنسيق. والخطأ الشائع بين الجمهور تسميتها شعبة التعليم الأساسي ! والأدق كما قلنا هو « شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي » وليس الأساسي، حيث تنفرد باعداد معلم التعليم الأساسي في مصر كليتان هما كلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية جامعة حلوان.

ولا يتسع نطاق الدراسة الحالية ليستوعب الحديث التفصيلي عن هذه الشعبة بسنواتها الأربع، أو شعبها الأربع أيضا (لغة عربية، مواد اجتماعية، رياضيات، علوم) أو موادها ومقرراتها. ولكن حسبنا الإشارة إلى الإعداد المهني الذي يؤهل الطالب لأن يكون معلمًا للتعليم الابتدائي (وليس الأساسي !) كما يؤهله لأن يدرس في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

أ ـ بالنسبة للمواد التربوية : يدرس الطالب المواد الآتية :

1 ـ تاريخ التعليم الابتدائي في مصر وعلاقته بقضايا المجتمع (في الفرقة الأولى).
2 ـ فلسفة التعليم الأساسي (في الفرقة الأولى).
3 ـ نظم التعليم الابتدائي في الدول المختلفة (في الفرقة الثانية).
4 ـ علم نفس النمو للأطفال (في الفرقة الأولى).
5 ـ علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال (في الفرقة الأولى).
6 ـ استراتيجيات ومهارات التدريس (في الفرقة الثانية).
7 ـ دراسات أسرية وبيئية (في الفرقتين الأولى والثانية).
8 ـ صحة مدرسية ونفسية للطفل (في الفرقة الرابعة).
9 ـ التقويم التربوي ومبادىء الإحصاء (في الفرقة الرابعة).
10 ـ تكنولوجيا التعليم والوسائل (في الفرقة الثالثة).
11 ـ طرق تدريس مادة التخصص (في الفرقة الثالثة).
12 ـ مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها (في الفرقة الثالثة).
13 ـ إدارة المدرسية الابتدائية (في الفرقة الرابعة).

ب ـ بالنسبة لخدمة البيئة وتعليم الكبار، يشتمل البرنامج على ما يلي :

1 ـ يدرس الطالب مادة دراسات أسرية وبيئية (في الفرقتين الأولى والثانية).
2 ـ يدرس الطالب مادة تعليم الكبار وخدمة البيئة (في الفرقة الثالثة).
3 ـ يشترك الطالب في معسكر خدمة البيئة (محو الأمية وتعليم الكبار) لمدة ثلاثة أسابيع خلال الاجازة الصيفية بين المتفوقين الثالثة والرابعة.

ج ـ بالنسبة للتربية العملية : يدرس الطالب ما يلي :

1 ـ مادة تربية عملية للصفوف الأولى (من الأول للثالث) في المدرسة الابتدائية وذلك بواقع أربع ساعات (في الفرقة الثانية).
2 ـ مادة تربية عملية للصفين الأخيرين (الرابع والخامس) في المدرسة الابتدائية وذلك بواقع أربع ساعات (في كل من الفرقتين الثالثة والرابعة).

د ـ بالنسبة للمواد العملية : يدرس الطالب ما يلي :

1 ـ موسيقى (في الفرقتين الأولى والثانية).
2 ـ فنون تشكيلية (في الفرقتين الأولى والثانية).
3 ـ رياضة بدنية (في الفرقتين الأولى والثانية).

ولقد أعد البرنامج بحيث يساعد الطالب على أن يكون معلم فصل في الصفوف الثلاثة الأولى. وذلك من خلال دراسته ببرنامج الفرقتين الأولى والثانية بشعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية. وكذلك إعداده ليكون معلم مادة من خلال دراسته لبرنامج الفرقتين الثالثة والرابعة، متخصصا في إحدى المواد الآتية :

1 ـ اللغة العربية والدراسات الاسلامية.
2 ـ المواد الاجتماعية.
3 ـ العلوم.
4 ـ الرياضيات.

ومن تمام القول. الإشارة إلى أن هذا البرنامج الذي بدأت دراسته في العام الجامعي 1989/88 قد خضع لمناقشة طويلة على مدى يومين في اجتماع لجنة قطاع العلوم التربوية، والذي عقد بكلية التربية جامعة المنصورة يومي 10 و 11 في شهر يوليو 1991. وانتهى الاجتماع بتصور جديد لهذا البرنامج، اختصرت فيه الساعات الدراسية الأسبوعية وعدلت فيه بعض المواد.

هذا النمط من مصادر إعداد معلم التعليم الأساسي والكبار يختلف عن نمط آخر لإعداد هذا المعلم، هو نمط كليتي التربية بجامعة حلوان وجامعة عين شمس، وتضم كل منهما شعبة

لإعداد معلم التعليم الأساسي، تهتم بتخريج معلم الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي من الصف الخامس إلى الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بحيث يكون معلم مادة.

ونظرا لما يشهده التعليم العام في مصر من عجز في معلمي المواد العملية فقد أنشئت بعض كليات التربية النوعية اعتبارا من 1990/1989 تختص في مرحلتها الأولى بإعداد معلمين في التربية الفنية أو الموسيقية أو الاقتصاد المنزلي أو الإعلام التربوي أو تكنولوجيا التعليم وذلك للعمل بمرحلة التعليم الأساسي ويمكن الاستعانة بهم اذا لزم في مرحلة التعليم الثانوي.

أما من حيث خطة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية فقد أُعِدَّ برنامج لتأهيل معلمي هذه المرحلة إلى المستوى الجامعي بدأ العمل فيه في العام الدراسي 1984/83، وتنص لائحته على ما يلي :

يهدف برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي إلى رفع المستوى العلمي والمهني لمعلمي المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي إلى المستوى الجامعي التربوي. ويتطلب هذا الهدف ما يأتي :

1 ـ انماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم للمرحلة الأولى، سواء كمعلم فصل في الصفوف الأربعة الأولى، أو كمعلم مادة في الصفين الخامس والسادس من هذه المرحلة (قبل اختصارها إلى خمس سنوات) بالاضافة إلى مساهمته في الأنشطة التعليمية العامة والنواحي الادارية للمدرسة.

2 ـ إنماء قدرة الدارس على النمو العلمي والمهني والوظيفي.

3 ـ إنماء الدارس على القيام بدور فعال في تطوير التعليم في المجتمع والارتفاع بمستوى المهنة.

4 ـ إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير بيئته ومجتمعه.

ومدة الدراسة للبرنامج تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعا. وينتهي البرنامج بمنح الدارس شهادة جامعية في التربية (تعليم ابتدائي) تعادل درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (رياضيات وعلوم). أو الليسانس في الآداب والتربية (لغة عربية وتربية دينية ومواد اجتماعية). ويقبل للدراسة في المرحلة الأولى للبرنامج المعلمون والعاملون في الإدارات التعليمية الذين في الخدمة الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس سنوات بعد شهادة إتمام الدراسة الاعداديـة.

وبمثل ما استعرضنا جوانب الإعداد المهني لمعلم التعليم الابتدائي في كليات التربية ينبغي أن نعرض لهذه الجوانب في برنامج التأهيل، وفي هذا البرنامج يدرس الطالب المواد التالية :

أ - في المستوى الأول : يدرس الطالب :

1 - فلسفة التعليم الابتدائي.
2 - علم نفس النمو.
3 - دراسات بيئية.
4 - تربية فنية.

ب - في المستوى الثاني : يدرس الطالب :

1 - مهنة التعليم.
2 - علم النفس التعليمي.
3 - الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى.
4 - تربية سكانية أو دراسات ميدانية.

ج - في المستوى الثالث : يدرس الطالب :

1 - نظريات في تربية الطفل.
2 - إدارة المدرسة الابتدائية.
3 - الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
4 - طرق تدريس تخصصي.

د - في المستوى الرابع : يدرس الطالب :

1 - التعليم الابتدائي ومشكلاته واتجاهات تطويره.
2 - صحة نفسية.
3 - طرق تدريس تخصصي.
4 - التقويم.

يضاف إلى ذلك مجالات علمية يختار منها الطالب مجالا واحدا (تجاري، صناعي، اقتصاد منزلي).

هذا البرنامج وان كان يسهم في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية إلا أنه عند التصنيف العلمي له ليس إلا شكلا من أشكال التدريب في أثناء الخدمة in Service education ما دمنا نسلم بالتعريف الآتي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة « هو تدريب في المجال المهني والتربوي يقصد به عادة النشاط الموجه الهادف الذي يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني، ورفع الكفاءة في العمل سواء أكان الأداء نظريا أم عمليا » (عازه محمد سلام، 1990، ص 41).

نخلص من هذا كله إلى أن مصادر إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي للكبار في مصر الآن، ما يلي :

1 ـ شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي.

2 ـ شعبة إعداد معلم التعليم الأساسي (بكليتي التربية بجامعتي حلوان وعين شمس).

3 ـ كليات التربية النوعية.

4 ـ برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي.

يضاف إلى ذلك بالطبع برامج التدريب في أثناء الخدمة للعمل مع الكبار والتي تنظمها وزارة التعليم.

منطلقات أساسية :

ينبغي عند التفكير في إعداد وتدريب معلم التعليم الأساسي والكبار أن يستند عملنا إلى مجموعة من المنطلقات assumptions التي تحكم هذا العمل وتوجهه. وفيما يلي أهم هذه المنطلقات وما يفرضه كل منها من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار :

1 ـ **لا يمكن عزل أسلوب إعداد المعلم أو تدريبه عن الفلسفة العامة للنظام التعليمي، أهدافه وقيمه.** والتعليم في مصر يجب أن يهدف، إلى إعادة بناء الانسان المصري لتأكيد الجذور القومية الصالحة، وفي نفس الوقت لإكسابه القدرة والمهارة في التفاعل مع متغيرات القرن القادم، وبحيث ينعكس نجاح التعليم على قدرة الشعب المصري على تحويل السلبيات إلى إيجابيات قبل عام 2000. ثم الانطلاق في آفاق التفوق البشري في القرن الحادي والعشرين. وفي سبيل ذلك لا بدّ للتعليم من أن يعبر فجوة حضارية تكنولوجية مساحتها سبعون عاما على الأقل، وعمقها قرن من الزمن، ليلحق بالركب العالمي، ولا بدّ من تدريب الإنسان المصري على أهم مميزات العصر، وهي : الثقة بالنفس، الإتقان والرغبة في التفوق، روح الجماعة والفريق في العلم والعمل.

ما الذي يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار ؟ يفرض علينا ذلك ما يلي :

أ ـ الارتفاع بمستوى إعداد معلم التعليم الأساسي وتحديث برامج هذا الإعداد بحيث يواكب حركة العصر، ويساعد على تحقيق أهداف النظام التعليمي في مصر.

ب ـ توحيد المصادر التي يختار منها معلم الكبار والاقتصار، ما أمكن، على الاختيار من خريجي الجامعات والمعاهد العليا.

ج - فتح القنوات بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وبخاصة في مجال محو الأمية بشكل يتيح للأمي مواصلة التعليم إلى أقصى حد ممكن. ينعكس على نوع المعلم المناسب لذلك.

د - تعريف معلم الكبار بفلسفة النظام التعليمي، وموقع تعليم الكبار منه، وتدريبه على ترجمة هذه الفلسفة إلى إجراءات عمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

2 - **يرتبط بما سبق ما طرأ على أساليب التعليم من مستجدات.** فلقد برزت منذ سنوات اتجاهات تربوية جديدة تتمشى مع حركة التقدم المطردة. منها الربط بين التربية والحياة المهنية، ومواكبتها مطالب السوق، ومعاودة النظر في محتوى المناهج بالشكل الذي أدى إلى تراجع التعليم المبني على مبدأ الحفظ تراجعا تدريجيا أمام طرق التعليم التي تنمي قدرات الملاحظة والتحليل والنقد، لقد صارت قابلية التعلم هي محور الاهتمام عند المربين المحدثين مما استلزم غنًى وتجددا مستمرين ليس في محتوى التربية فحسب بل في طرائقها أيضا.

ما الذي يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار ؟ يفرض علينا ذلك ما يلي :

أ - تغير النظرة إلى دور المعلم وجعله دورا أوسع وأشمل مما جرى عليه العرف التربوي، حيث يواجه اليوم مهمات متكاثرة تزداد مع الأيام عددا وتشتد مع التقدم تعقيدا.

ب - إعادة النظر في الدراسات التي أجريت حول مهام معلم الكبار مستخدمين أسلوب تحليل المهمة Task analysis بحيث تتناسب هذه المهام مع مستجدات العصر.

ج - تدريب المعلم على متابعة المعلومات التي تقذف بها وسائل الاتصال الجماهيرية.

د - تزويده بالقيم التي تساعده على الاصطفاء للمعلومات واختيار ما يتمشى من أشكال الحضارة مع تراثنا العربي الاسلامي.

هـ - تحديث ثقافة المعلم بحيث يتمكن من الالمام بأساسيات العلوم الجديدة كالمعلوماتية. والاتجاهات المعاصرة في علوم الاقتصاد والسياسة.

3 - **ينبغي النظر إلى الوضع الحالي لإعداد معلم التعليم الأساسي والكبار في الإطار الكلي لإعداد المعلم في مصر.** إن المناخ العام للعملية التعليمية في مصر يساعد، وبكل أسف، على اتساع الفجوة بين ما ينبغي أن نجنيه، وما بالفعل نجنيه ! سواء من

حيث كمية العائد أو مستواه. فالضعف الذي يتصف به معلم الكبار إن هو الإنعكاس في بعض أوجهه، للضعف الذي يتصف به معلم التعليم الأساسي. والضعف الذي يتصف به الأخير ليس إلا انعكاسا للضعف الذي يتصف به المعلم بشكل عام.

إن الحقيقة التي تكاد نلتقي عندها هي اتجاه المستوى العام للمعلم في مختلف المستويات والمراحل للهبوط ! ولقد انتهت إحدى دراسات البنك الدولي عن المعلم في مصر إلى أن المستوى الحالي للمعلم (1979) يميل في صورته العامة إلى التوسط أو الضعف (محمود رشدي خاطر وآخرون، 1979، ص 5).

وما هذا المعلم بدوره الا ناتج نظام تعليمي يواجه قصورًا لا حد له الله، سواء في مراحل التعليم العام أم في الجامعة. ولا تخطىء العين أن تلاحظ آثار هذا القصور سواء من حيث المناهج الدراسية أم من حيث الكتب المقررة، أم من حيث طرق التدريس أم من حيث إدارة الفصول أم من حيث أساليب التقويم ... ناهيك بالمعلم !

ما الذي يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد معلم التعليم الأساسي والكبار ؟

أ - إدراك الأبعاد المختلفة لمشكلة إعداد المعلم، وإرجاع كل منها إلى مصدره. وتغليب النظرة إلى هذا الوضع في إطار نظرية النظم System theory.

ب - الموضوعية والاعتدال عند الحكم على برامج إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار. وألا تنحى باللائمة على سبب واحد يكمن وراء أوجه القصور، متصورين أساس المشكلة وموطن الداء. وخطورة هذا الأمر هو توهم ما هو غير حقيقي وتبديد الجهود في إصلاح شيء واحد قد لا يكون المسؤول عن ذلك، فيبدو الواحد منها مثل دونكيشوت يصارع طواحين الهواء...

ج - تنويع برامج التدريب في ضوء مواطن القصور الملاحظة عليهم. فيخصص لكل فئة برنامج معين يعالج شكلا من أشكال الضعف التي تبدو على أفرادها دون افتراض ظواهر عامة للضعف يشترك فيها جميع المعلمين. ويتطلب هذا بالطبع الابتكار في تنظيم مثل هذه البرامج.

4 - **لم تعد الأمية الأبجدية هي المشكلة الوحيدة التي ينبغي أن نواجهها. ولم تعد هي الخطر الوحيد الذي تتسع آثاره،** ولم يعد محوها فقط غاية المنى ومناط الرجاء. فالمفهوم الذي يستحق منا الجهد، ويستأهل منا بذلك الوقت والمال هو المفهوم الحضاري لمحو الأمية ... والذي تتبناه الهيئات والمنظمات والدول إدراكا لأهمية خاصة ونحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين ... من هنا لا نستغرب أن ترتكز الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار على هذا المفهوم بمعنى « ألا يكون اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة غاية في ذاته، وإنما ينبغي أن يكون وسيلة

لغايات أهم، ومنطلقا لتوظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد، والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة ... (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976، ص 10).

ما الذي يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار ؟

يفرض علينا ذلك ما يلي :

أ - مساعدة المعلم لأن يكون ملما بالأبعاد المختلفة للمفهوم الحضاري لمحو الأمية وأن ينظر للأمية الأبجدية في هذا السياق.

ب - تدريب المعلم على ترجمة هذا المفهوم الواسع إلى أنماط سلوك يحس الدارس بأثرها في حياته، سواء بين جدران الفصل أو في معترك الحياة.

ج - إعادة النظر في الوزن المخصص للإعداد الثقافي للمعلم في مقابل الإعداد الأكاديمي والمهني. فلا يكون قصارى جهدنا تدريبنا له على طريقة تدريس. أو تزويده بمعلومات عن الدارس، أو زيادة معلوماته في التخصص، أو تمكينه من استخدام وسيلة. إن إعداد معلم ينبغي أن يتعدى هذا كله إلى تنمية شخصيته، وتوسيع آفاقه، وتزويده بالآليات التي تساعده على أن يربط نفسه بحركة التقدم، ومن ثم يشد الدارس معه إليها ...

5 - **ليس التدريب في أثناء الخدمة مجرد (موضة) تربوية تسعى الهيئات إلى أن تواكبها أو تتزين بها ! أو مجرد جرعة طبية تعطي للمحتاجين إليها حتى يستعيدوا نشاطهم !** إن التدريب جهد متواصل وعملية مستمرة تتجدد الحاجة إليها بتجدد المهام الملقاة على عاتق المعلم، وتجدد مطالب النمو المهني له.

ما الذي يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار ؟
يفرض علينا ذلك ما يلي :

أ - العمل على تنمية قدرة معلم الكبار في برامج التدريب على تحليل البرنامج والتأكد من فعاليته، ودراسة مكوناته، وإدراك العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى حتى يستطيع أن يوائم نفسه مع ما يستجد من هذه المتغيرات.

ب - التحديد الدقيق لأهداف التدريب والمهارات التي ينبغي تنميتها عند المعلم منها، في ضوء الدراسة العلمية للحاجات التدريبية لهذا المعلم.

ج - إعادة النظر في برامج تدريب معلم الكبار على فترات حتى يمكن لها أن تستوعب الاتجاهات الحديثة سواء في ميدان العلوم والثقافة بشكل عام أو في ميدان التربية.

د ـ تنظيم برامج متابعة للوقوف على مدى تأثير برامج التدريب على معلم الكبار سواء أكان ذلك بزيارات ميدانية أم بتطبيق استبيانات أم بغيرها.

هـ ـ التقويم المستمر لبرامج تدريب معلم الكبار واستخدام أساليب مختلفة تضمن اشتراك الجميع، ما أمكن، في عملية التقويم.

مواصفات معلم التعليم الأساسي والكبار :

سبق أن قلنا إن الظروف الحالية. ومستجدات العصر، وطبيعة العمل مع الكبار الآن تشعرنا بالحاجة إلى معلم غير الذي ألفناه. معلم يتصف بصفات معينة تساعده على أداء ما يتوقع له من مهام وما يعرض عليه من أدوار.

وسوف نعرض في القسم الحالي مواصفات معلم التعليم الأساسي والكبار كما عرضتها الأدبيات التربوية، سواء أكان ذلك في شكل سمات أو صفات للمعلم أم في صورة كفايات Competencies وينقسم الحديث إلى قسمين : الأول عن كفايات معلم التعليم الأساسي، والثاني عن صفات وكفايات معلم الكبار.

أ ـ **معلم التعليم الأساسي** : بين أيدينا ثلاث دراسات، اثنتان أجريتا في مصر وثالثة في جامعة توليدو بالولايات المتحدة الأمريكية.

الدراسة الأولى كانت قد أجريت في كلية التربية جامعة عين شمس سنة 1982 حول مستوى معلم المرحلة الأولى في مصر. وانتهت إلى تحديد 37 كفاية ينبغي أن تتوفر عند هذا المعلم، وتتدرج تحت ست كفايات رئيسية هي :

1 ـ كفايات إعداد الدرس والتخطيط له.
2 ـ كفايات تحقيق الأهداف.
3 ـ كفايات عملية التدريس.
4 ـ كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.
5 ـ كفايات التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل.
6 ـ كفايات عملية التقويم (كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982، ص 55).

والدراسة الثانية حول الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي قدمت إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي بجامعة حلوان سنة 1986. وانتهت في ضوء دراسة ميدانية إلى تحديد 60 كفاية لهذا المعلم موزعة تحت عشرة محاور هي :

1 ـ الموقف من التعليم الأساسي.
2 ـ إدراك تكامل الخبرة.
3 ـ تفهم سيكلوجية التلميذ.

4 ـ التخطيط للعملية التعليمية.
5 ـ إلقاء الدرس.
6 ـ مواجهة المواقف الجديدة.
7 ـ تفريد التعليم.
8 ـ تكنولوجيا التعليم.
9 ـ إدارة الفصل.
10 ـ التدريب والتقويم (رشدي أحمد طعيمة، وحسين غريب حسن، 1982، ص 310).

أما الدراسة الثالثة فجرت في جامعة توليدو Toledo حول كفايات معلم التعليم الأساسي، وانتهت إلى تحديد 49 كفاية موزعة تحت خمسة موضوعات رئيسية :

1 ـ التخطيط والمواد التعليمية والإمكانات والتقويم.
2 ـ استراتيجيات التدريس وأساليبه الفنية وطرقه.
3 ـ الاتصال مع الدارسين.
4 ـ تفريد مشاركة الدارسين.
5 ـ معايير مهنية (Dickson, G.E. 1 (11, pp. 191-192)).

ب ـ **معلم الكبار** : بين أيدينا خمس دراسات حول كفايات معلم الكبار، اثنتان عربيتان وثلاث أجنبية، وفيما يلي عرض لكل منها :

الدراسة الأولى أجريت في كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة سنة 1985 انتهت إلى تحديد 45 كفاية ينبغي أن تتوفر عند معلم محو الأمية وتعليم الكبار. وتندرج هذه الكفايات تحت ثمان كفايات رئيسية هي :

1 ـ التخطيط للعملية التعليمية.
2 ـ المعاونة في حل مشكلات البيئة.
3 ـ التعرف على الدارس الكبير.
4 ـ طرق تعليم الكبار.
5 ـ طرق وأساليب التدريس.
6 ـ استخدام الوسائل التعليمية.
7 ـ إدارة الفصل والمناقشات.
8 ـ التقويم (مراد صالح، مراد زيدان، 1985).

أما الدراسة الثانية فأجريت في منطقة العين التعليمية بالامارات العربية المتحدة وفيها طبق استبيان على عدد من مدرسي الكبار بمنطقة العين التعليمية بالامارات وكان السؤال الموجه إليهم هو : ما هي بنظرك صفات مدرس الكبار المثالي ؟. وفيما يلي أهم الصفات التي تم ذكرها مع بيان النسبة المئوية للمدرسين الذين يرون كل صفة :

	الصفة	النسبة المئوية
1	ـ أن يكون صبورا	60 %
2	ـ متفهما لظروف الدارسين المادية والاجتماعية والنفسية	42 %
3	ـ الإلمام التام أو التخصص في مادة التدريس	34 %
4	ـ مثقف	32 %
5	ـ خبرة في تدريس تعليم الكبار	31 %
6	ـ الانضباط (الحضور الدائم)	21 %
7	ـ الإخلاص	20 %
8	ـ أن يكون عمره مناسبا للطلاب	15 %
9	ـ القدرة على ضبط النفس	14 %
10	ـ ذو أخلاق حسنة	14 %
11	ـ الانتماء والرغبة في التدريس	12 %
12	ـ احترام الزملاء والدارسين	12 %
13	ـ قوى الشخصية	12 %
14	ـ يهتم بمظهره	11 %
15	ـ ذو أسلوب تربوي حديث	11 %
16	ـ تقي يخاف الله	11 %
17	ـ الصدق	10 %
18	ـ الحلم والرحمة	10 %
19	ـ أن يكون متفرغا	9 %
20	ـ يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية	9 %
21	ـ أن يكون قدوة حسنة للطلاب	8 %
22	ـ المرونة	8 %
23	ـ المرح	8 %
24	ـ يجيد بعض المصطلحات المحلية	6 %
25	ـ أن يشجع الطلاب ويعطي لهم الأمل	6 %
26	ـ التواضع	6 %

(محمد أحمد عجاوي، 1982)

يبقى الحديث عن الدراسات الأجنبية. وأول ما يطالعنا هو مواصفات ومهارات معلم الكبار كما حددها التقرير النهائي لمؤتمر طوكيو سنة 1972.

لقد انتهى التقرير إلى أن من أهم ما ينبغي توفره عن معلم الكبار ما يلي :

1 ـ خبرة اجتماعية وخلقية ثقافية عريضة. ومهارات اجتماعية، ومعرفة عمل الجماعة،

وديناميكية تفاعل الجماعة، وتفهم العمليات السياسية والاجتماعية. وفضلا عن ذلك القدرة على الشعور بالتعاطف مع الناس. إذن أن ذلك أهم من مجرد القدرة على تخطيط المناهج واستعمال الوسائل والمعدات الحديثة.

2 ـ الحماس المعزز بإحساس قوي بالالتزام الاجتماعي. لأن ذلك شيء عظيم القيمة.

3 ـ القدرة على تحليل الظروف الاجتماعية التي يعمل فيها، وذلك لخلق البيئة الصحيحة لتعليم الدارسين وبالنظر إلى أن الكبار ليسوا دائما على وعي بحاجاتهم إلى التعلم، فإنه يجب على معلمي الكبار أولا وقبل كل شيء أن يكونوا متحمسين إلى تنبيه الناس إلى قدرتهم على التنمية والإيحاء إليهم بالثقة في القيام بنوع من الدرس أو الاشتراك الهادف في أنشطة الجماعة (جون لو 1978، ص ص 200-201).

نأتي بعد ذلك لدراسة قدِّمت لجامعة ولاية فلوريدا Florida State University سنة 1976 حول الكفايات اللازمة لمعلم الكبار. وانتهت الدراسة إلى تحديد 20 كفاية تتدرج تحت 12 كفاية أساسية وفيما يلي عرض لهذه الكفايات الأساسية تاركين الكفايات التفصيلية أو الثانوية للملاحق :

1 ـ أن يلم بتاريخ تعليم الكبار ومراحل تطوره، وكذلك طبيعة ومحتوى وأنشطة المنظمات والمؤسسات المختصة بتعليم الكبار.

2 ـ أن يؤمن بحق بكرامة كل فرد وقدره، وما يستحقه من تقدير واعتبار.

3 ـ أن يتعرف على الأهداف العامة لتعليم الكبار، وما تفرضه من التزامات، مدركا أن التعليم المستمر مطلب أساسي للمواطنة المستنيرة المسؤولة في مجتمع ديمقراطي.

4 ـ أن يتعرف على الظروف التي يُتوقع في ظلها أن يتعلم الدارس إلى حد كبير. وأن تتوفر لديه القدرة على أن يستثير الدافعية. وأن يقدم التوجيه المناسب للتعليم الفعال فضلا عن تعزيزه.

5 ـ أن يكتسب مهارة استخدام طرق وأساليب التدريس المختلفة وكذلك ممارسة الإجراءات اللازمة لكل منها.

6 ـ أن يتزود بالمعرفة والقدرة والمهارات اللازمة للتفكير الناقد. بما يؤهل معلم الكبار لأن يسلك كمواطن مسؤول، وأن يفي بمسؤولياته المهنية نحو المجتمع بكفاءة.

7 ـ أن يكتسب القدرة والمهارة اللازمتين للاتصال الفعال عن طريق الكلمة الشفوية والمكتوبة.

8 ـ أن يكتسب المهارة والكفاية واللازمتين لاستخدام طرق وأساليب الاتصال المناسبة في المجتمع المحيط.

9 ـ أن يكتسب القدرة على الاتصال بفعالية مع الوكالات المختلفة ذات الاهتمام بتعليم الكبار.

10 ـ أن يتعرف، بفهم، على أسس ومبادىء تخطيط البرامج، والقيادة الديمقراطية.

11 ـ أن يكتسب المعرفة اللازمة لأسس وإجراءات التقويم.

12 ـ أن تنمي لديه الاتجاهات المهنية اللازمة، والحس الصادق بأخلاقيات المهنة والالتزام الجاد بالعمل في ميدان تعليم الكبار (Kadir, M., 1976, pp 44-56).

والدراسة الأخيرة قدّمت إلى جامعة اكرون بالولايات المتحدة الأمريكية أيضا حول الكفايات اللازمة لمعلم الكبار. وقد انتهت إلى 19 كفاية بيانها كالتالي :

1 ـ القدرة على تحديد وتطبيق المفاهيم والنتائج الخاصة بحاجات واهتمامات ودوافع وقدرات وخصائص النمو للمعلمين الكبار.

2 ـ القدرة على وصف الفروق بين الشباب والكبار كمتعلمين وتضمينات هذه الفروق سواء التعليم أو في التعلم.

3 ـ القدرة على وصف نظريات التعلم المختلفة وتحديد مدى مناسبتها لمواقف مختلفة من التعلم عند الكبار.

4 ـ القدرة على تصور وتوضيح دور المعلم كمساعد ومصدر لتكوين المتعلم ذاتي التوجيه Self-directed.

5 ـ القدرة على تكوين علاقات حميمة، مبنية على الاحترام، ومتبادلة بينه وبين الدارسين.

6 ـ القدرة على خلق الظروف المادية والنفسية التي توفّر مناخا يشبع فيه الاحساس بالارتياح والتفاعل والتعاون والانفتاح والثقة المتبادلة.

7 ـ القدرة على إشراك الدارسين في التشخيص الذاتي لحاجات التعلم لديهم وإشعارهم بالمسؤولية في ذلك.

8 ـ القدرة على إشراك الدارسين في وصف الغايات وصياغة الأهداف وتحديد اتجاهات النمو بالشكل الذي يجعل لكل منها معنى في حياتهم.

9 ـ القدرة على تعرف مبررات لختيار مواد تعليمية مختلفة، وطرق تدريس متباينة، وأساليب فنية متنوعة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

10 ـ المهارة في استخدام مدى واسع من المواد التعليمية والطرق والأساليب التي تناسب المواقف الجديدة.

11 ـ القدرة على إشراك الدارسين، بشكل مناسب في تخطيط. وتنفيذ وتقويم أنشطة التعلم.

12 ـ القدرة على تصميم خبرات تعليمية مختلفة لتحقيق أغراض متباينة آخذا في الاعتبار الفروق الفردية بين الدارسين.

13 ـ القدرة على تقويم إجراءات التعلم ونواتجه واختيار أو بناء الأدوات وتحديد الاجراءات اللازمة لذلك.

14 ـ القدرة على وصف وتطبيق المفاهيم الأساسية (مثل : وضع الأهداف، التنبؤ، الخريطة الاجتماعية، الحدس الاجتماعي، نظرية التعلم، تعرف القيادة، تقدير الحاجات) التي تكمن وراء عمليات التخطيط في برامج تعليم الكبار.

15 ـ القدرة على بناء واستخدام الأدوات والإجراءات اللازمة لتقدير حاجات الأفراد، والمنظمات، والجماعات الفرعية Subpopulations في المجتمعات.

16 ـ القدرة على اختيار واستخدام الأساليب اللازمة لتصميم عمليات تعليم الكبار andragogical process (أو تلك الخاصة بالمتعلمين الكبار).

17 ـ القدرة على تصميم برامج ذات أشكال إبداعية مختلفة وأنشطة وجداول ومصادر وإجراءات تقويم.

18 ـ القدرة على وضع خطة لتنسيق البرامج واتخاذ إجراءات تنفيذها سواء بين المنظمات أو المجتمعات.

19 ـ القدرة على وضع خطة لتقويم البرنامج وتنفيذها بالشكل الذي يلبي متطلبات محاسبة المؤسسات فضلا عن تطوير هذه البرامج (Conklin, C.R., 1984, pp. 32-33).

أوجه القصور :

ليس هناك عمل بشري تحقق له الكمال ! والا توقفت حركة التطوير أو مجرد الحاجة إليها ... والقول هنا يصدق على معلم التعليم الأساسي والكبار سواء من حيث أدائه أو من حيث اعداده وتدريبه وسوف نعرض هنا لأوجه التصور تحت قسمين رئيسين الأول أوجه التصور عند معلم التعليم الأساسي. والثاني أوجه التصور عند معلم محو الأمية وتعليم الكبار.

أ) القصور عند معلم التعليم الأساسي :

أجرى المركز العربي للانماء التربوي والاجتماعي (تيم) دراسة حول المشكلات التي تواجه تطبيق التعليم الأساسي، وينبغي أن توضع في الاعتبار عند وضع تخطيط. وتصميم وتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين في مجال التعليم الأساسي من معلمين وموجهين وفنيين نذكر منها ما يلي :

1 ـ التباين في الآراء حول مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه وكيفية تطبيقه، عمليا في المدارس.

2 ـ تصور البرامج التدريبية عن اشباع الحاجات التدريبية للفئات المختلفة العامة في مجال التعليم الأساسي ورغبتهم في التعرف على التجارب الحديثة والنماذج المبتكرة وأساليب حل المشكلات المدرسية.

3 ـ قصر مدة البرامج، واقتصارها على المحاضرات والأحاديث والمناقشات المحدودة وبالتالي قلة شيوع استخدام الأساليب الحديثة في التدريب والوسائل التعليمية المتطورة.

4 ـ عدم الاستخدام الموسع المكثف لوسائل الاعلام التعليمية المختلفة في برامج التدريب وذلك للتهيئة والاعداد العام الموسع لمفهوم التعليم الأساسي وفلسفته وبرامجه وممارساته ومشكلاته مما أدى إلى أن برامج التدريب تغطي جزءا محدودا من مجتمع التدريب.

5 ـ بعض القائمين بالتدريب من أساتذة جامعات وخبراء تعليم قد لا يكونوا معدين الاعداد الكافي لكي يقوموا بدورهم الكامل كمدرسين، بالاضافة إلى عدم تفهمهم لمثل هذا العمل الذي يحتاج إلى متخصصين.

6 ـ غياب الحوافز المادية أو الأدبية لتشجيع المعلمين والموجهين والمديرين وغيرهم من القائمين بالتعليم الأساسي على الانتظام في عمليات التدريب.
(يوسف صلاح الدين قطب وعبد الفتاح جلال وحسين بشير محمود، 1988، ص ص 13-14).

7 ـ أما من حيث أوجه القصور في شعبة اعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، فقد أبرزها محمد محمد سكران في دراسة ميدانية، وكانت عينة الدراسة 437 طالبا وطالبة ممن يدرسون في هذه الشعبة، وينتمون إلى 9 كليات للتربية بمصر، وانتهت الدراسة إلى أن المشكلات التي يعاني منها طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية، من وجهة نظرهم، ومرتبة تنازليا كانت كالتالي :

1 ـ كثرة المقررات الدراسية وصعوبتها.
2 ـ التفريع والتطويل في المقررات الدراسية.
3 ـ كثرة القوانين والمصطلحات وصعوبة فهمها.
4 ـ الاعتماد على الشرح النظري في التدريس.
5 ـ قلة التدريبات وحل التمرينات.
6 ـ قلة اجراء التجارب المعملية.
7 ـ ازدحام المدرجات والمعامل.
8 ـ صعوبة الامتحانات وغموضها.
9 ـ ارتفاع ثمن الكتب والمذكرات.
10 ـ قلة الاهتمام بالطلاب أو العمل على حل مشكلاتهم.

11 ـ سوء معاملة الطلاب.
12 ـ سوء توزيع الجدول الدراسي.
13 ـ تأخر وصول الكتب والمذكرات للطلاب.
14 ـ سوء انتظام سير الدراسة.
15 ـ كثرة غياب الأساتذة عن المحاضرات.
16 ـ التفرقة في المعاملة بين الطلاب.
17 ـ قلة احترام مشاعر الطلاب.
18 ـ صعوبة محتوى الكتب والمذكرات.
19 ـ سوء طباعة الكتب والمذكرات.
20 ـ كثرة الكتب والمذكرات للمقرر الواحد.
21 ـ عدم الدقة في تصحيح الامتحانات.
(محمد محمد سكران، 1990، ص 184).

ب) القصور عند معلم الكبار :

تعددت مظاهر التصور عند معلم محو الأمية وتعليم الكبار. ومن أشكال القصور ما يُعزى للمعلم نفسه متمثلا في ضعف مستوى هذا المعلم، وعدم توفر بعض الكفايات اللازمة لنجاحه. ومن أشكال القصور ما يُعزى إلى أسلوب اختيار وتجنيد معلم الكبار. ومنها ما يعزى إلى برامج تدريبه. وفيما يلي تفصيل القول في كل منها :

أ ـ **القصور في أداء المعلم :** من أبرز أوجه القصور في أداء معلم محو الأمية والكبار ما يلي :

1 ـ العجز عن وضع تصور لبرنامج لمحو الأمية أو اعداد بعض مكوناته مثل وحدة دراسية أو وحدات مصغرة Modules.

2 ـ ضحالة الثقافة الدينية عند كثير مِنهم أيضا، مما يجعلهم علجزين عن تدريس مادة التربية الدينية بما تثيره من تساؤلات.

3 ـ ضحالة الثقافة العامة، خاصة العلمية، عند كثير من المعلمين، مما يجعلهم عاجزين أحيانا عن الرد على استفسارات الكبار في مادة الثقافة العامة.

4 ـ العجز عن مواجهة بعض مشكلات الدارسين الكبار، وإدراك ما تفرضه الفروق الفردية بينهم عليه من إجراءات.

5 ـ عدم القدرة على التفكير أحيانا في أساليب نشاط تصاحب إلقاء الدروس في برنامج محو الأمية، والعجز عن ممارستها ان كان البرنامج ينص عليها.

6 ـ عدم التدرب على التعلم الذاتي، والعجز عن تملُّك مهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة.

7 ـ عدم القدرة على التفكير أحيانا في أساليب نشاط تصاحب إلقاء الدروس في برنامج محو الأمية، والعجز عن ممارستها ان كان البرنامج ينص عليها.

8 ـ افتقار بعض المعلمين إلى الجوانب الادارية المهمة اللازمة للعمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

أما عن أوجه القصور عند معلمي القراءة والكتابة على وجه التحديد، فقد حددتها آسيا حامد ياركندي في ضوء تطبيقها لعدد من الاختبارات على المعلمات في فصول محو الأمية في المنطقة العربية (جدة ومكة المكرمة والطائف). وقد انتهت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات التي يوجد قصور فيها عند معلمات القراءة والكتابة في فصول محو الأمية هي :

1 ـ توظيف الامكانات البيئية المتاحة بكفاءة.
2 ـ تحديد حاجات الدارسات عن تعلم القراءة والكتابة.
3 ـ شمول الأهداف لمجالات التعلم الثلاثة (المعرفي والوجداني والمهاري).
4 ـ استخدام الثروة اللغوية الشفوية للدراسين كأساس لتحسين مهارة القراءة باللغة العربية الفصحى.
5 ـ تحقيق التوازن بين القراءة والكتابة بما يتناسب ومكانة كل منهما.
6 ـ تنمية القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة في مواجهة الحاجات الشخصية.
7 ـ استخدام التقنيات التربوية الحديثة كوسائط لسرعة اكتساب المهارات اللغوية.
8 ـ تصميم مجموعة من التدريبات متنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة.
9 ـ تحليل نتائج الاختبارات المتنوعة لقياس ما حققته الدراسات من تقدم في مهارات القراءة والكتابة.
10 ـ تحديد الجوانب اللغوية التي يعاني الدارسون صعوبة في تعلمها.
11 ـ تزويد الدارسين بمعايير للتقويم الذاتي لمهارتهم في القراءة والكتابة.
(آسيا حامد ياركندي، 1988).

بينما يلخص محمد صديق حمادة أهم مشكلات المعلم أو أوجه القصور لديه في عبارة واحدة هي قلة الوعي التربوي. ويفصلها فيما يلي :

1 ـ عدم الوعي بالفلسفة التربوية في مصر بشكل علم.
2 ـ عدم الوعي بأهداف المدرسة (تعليم أساسي) أو نوع التعليم (كبار).
3 ـ عدم الوعي بثقافة المجتمع.
4 ـ عدم الوعي بدوره كإداري وقائد تربوي.
5 ـ عدم الوعي بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ أو الكبار ومؤثر هام في شخصياتهم.
6 ـ عدم الوعي بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس.
(محمد صديق حمادة، 1987، ص 53).

ب ـ **القصور في أساليب الاختيار والتجنيد** : من أبرز أوجه القصور في أساليب اختيار وتجنيد معلم الكبار ما يلي :

1 ـ تجنيد خليط من المعلمين من مستويات علمية مختلفة، وتخصصات متباينة، دون تدريبهم على محو الأمية وتعليم الكبار.

2 ـ تجنيد اعداد كبيرة من المعلمين للقيام بمحو الأمية وتعليم الكبار دون التقيد أحيانا بمؤهل معين.

3 ـ قبول طلاب شعبة اعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية من بين ضعاف طلاب الثانوية العامة الذين لم تستوعبهم الكليات والمعاهد العليا في المرحلتين الأوليين بمكتب التنسيق.

4 ـ عدم الاقرار بتطبيق اختبارات قبول يتم في ضوئها قبول الطلاب في شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية، وغيرها من الشعب التي يُختار منها معلمو الكبار مثل اللغة العربية والمواد الاجتماعية ... وغيرهما. حيث ترفض القوانين تحويل الطلاب من شعبة التعليم الأساسي الى الشعب الأخرى بالكلية.

ج ـ **القصور في نظم اعداد معلم الكبار** : من أبرز أوجه القصور في نظم إعداد معلم الكبار ما يلي :

1 ـ افتقار نظم إعداد المعلم في مصر بشكل عام إلى فلسفة واضحة محددة المعالم، حتى لقد كثر تردد السؤال : ما نوع المعلم الذي نريده على وجه التحديد ؟

2 ـ عدم بناء برامج إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار على تصور واضح للكفايات الأكاديمية والتربوية اللازمة له.

3 ـ افتقار بعض، إن لم يكن كثير، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للخبرة المباشرة لنظم التعليم العام. وكذلك تعليم الكبار، حيث عينوا مباشرة بالجامعة فور التخرج منها، مما يحرم بعض أفكارهم من واقعية التصور ومن ثم إمكانية التنفيذ، ويزيد بالتالي من الينبغيات على حساب الإمكانات.

4 ـ قلة، ان لم يكن ندرة، المتخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار بالجامعات مما يحرم كلياتها من توفر الخبرة اللازمة، وفتح الباب بالتالي للاجتهادات في إلقاء المحاضرات في هذا المجال، دون الاستناد إلى دراسات علمية متخصصة.

5 ـ ضحالة القدر الذي يدرس للطلاب في شعب إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية من مقررات مرتبطة بتعليم الكبار أو خدمة البيئة.

6 ـ عدم إتاحة الفرصة في برامج الاعداد للتدرب على الأداء العقلي (تربية عملية) في فصول محو الأمية وتعليم الكبار، باستثناء المعسكر المقترح في شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، رغم ما يوجه إليها من نقد.

د ـ **القصور في برامج التدريب** : من أبرز أوجه القصور في برامج تدريب معلم الكبار ما يلي :

1 ـ عدم كفاءة بعض المتدربين، والحاجة إلى تكليف أفراد يقومون بالتدريب لا عن كفاءة بقدر ما هو مراعاة لوضع وظيفي معين لهم.

2 ـ عقد برامج التدريب في فترات متباعدة تقلل الفائدة منها.

3 ـ عجز بعض برامج التدريب عن أن تشمل جميع المعلمين الذين هم في حاجة إليها.

4 ـ أنها دورات قصيرة لا تكفي لاحداث تغيير في مفاهيم واتجاهات وقدرات وممارسات العاملين في تعليم الكبار.

5 ـ يغلب عليها الطابع النظري المجرد، اذ تجرى في مراكز التدريب دون النزول إلى الميدان ودراسة بيئة الأميين ومعايشتهم في حياتهم وعملهم.

6 ـ تعتمد بدرجة أساسية على « المحاضرات »، ومن ثم فإنها تفتقد التفاعل بين المدربين والمتدربين، وتضعف من إيجابية المتدربين ومشاركتهم في عملية التدريب.

7 ـ تتفاوت من حيث فاعليتها، وفقا لتباين مستويات القائمين بالاشراف عليها، والعاملين فيها. إذ لا يتوفر لبعضها عدد كاف من المتخصصين في تعليم الكبار، بينما يتعذر أحيانا أخرى توفير الخبراء وتفرغهم طوال مدة الدورة.

8 ـ تركز على التعريف بمشكلة الأمية وخطورتها. وأهمية تعليم الكبار، وطرق التدريس لهم، وقد تتعرض للتعريف بشخصية الكبير وتعلمه، وبعض الوسائل التي تستخدم في تعليم الكبار، أي أنها تركز على مبادىء تعليم الكبار من منظور محو الأمية الهجائي في معظم الأحوال. (رغم أنها قد تتعرض لتطور مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار) دون أن تتجاوز ذلك إلى التطبيق العملي، بحيث يكون المعلم قادرا على معالجة محو الأمية الوظيفي أو الحضاري فضلا عن أن يكون معلم الكبار « أداة للتغيير الاجتماعي ».

9 ـ تفتقر إلى الشمول والتكامل في معالجتها للعناصر المختلفة التي تكون برنامج إعداد معلم الكبار، وتغفل أحيانا عناصرها في هذا الإعداد (محمد نبيل نوفل، 1987، ص ص 17-18).

* أما من حيث أوجه القصور في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي، بوصفه أحد برامج التدريب أثناء الخدمة، فقد تم حصرها في دراستين.

* **الدراسة الأولى** : قامت بها عازة محمد سلام وطبقت فيها استبيانا على 120 دارسا في هذا البرنامج بجامعة المنيا. ومن بين ما انتهت إليه الباحثة أن العوامل التي تحد من التحقيق الكامل لأهداف البرنامج، كما يراها الدارسون كالتالي :

1 ـ غلبة المواد النظرية.
2 ـ كثرة عدد المشتركين.
3 ـ عدم وضوح أهداف البرنامج.
4 ـ قلة الوقت المخصص للبرنامج.
5 ـ عدم كفاية الاشراف الاداري والأكاديمي.
6 ـ قلة كفاءة المحاضرين.
7 ـ قلة فرص التفاعل بين المشاركين في البرنامج.

أما من حيث أوجه القصور في مواد البرنامج، فيرى الدراسون أن أهمها ما يلي :

1 ـ افتقار المحتوى إلى موضوعات جديدة.
2 ـ غلبة الجانب النظري على الموضوعات.
3 ـ عدم تناول الموضوعات للمشكلات العملية الخاصة بممارسة المهنة.
4 ـ وجود مواد كان يمكن الاستغناء عنها.
5 ـ عدم التقيد بظروف البيئة في عرض الموضوعات.

يضاف إلى ذلك أوجه قصور أخرى خاصة باستخدام الوسائل التعليمية وأساليب التقويم (عازة محمد سلام، 1990).

* **الدراسة الثانية** : قام محمد علي الديب بدراسة ميدانية لبحث معوقات الدراسة لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي. وقد طبق استبيانين أحدهما على 81 من الدارسين أنفسهم بالقاهرة والفيوم. والآخر على 33 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ومستشاري المواد الدراسية ومديري مراكز التأهيل بالبرنامج.

وانتهى إلى حصر المعوقات مصنفا إياها تحت ثمانية أنواع يشتمل كل منها على عدد من المعوقات، مقسما نتائجه إلى قسمين : الأول : المعوقات كما يراها المعلمون الدارسون، والثاني : المعوقات كما يراها الخبراء (أعضاء هيئة التدريس والمستشارون ومديرو المراكز). وسوف نقتصر في هذه الدراسة على سرد المعوقات كما يراها الخبراء، وتنقسم إلى عدة أنواع كالتالي :

1 ـ **معوقات تتعلق بالمادة الدراسية** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ المادة العلمية أعلى من مستوى الدارسين العلمي.

2 ـ المادة العلمية كثيرة جدا بالنسبة للوقت المتاح.

3 ـ ليس هناك فصل داخل القسم الأدبي. فالمعلم الطالب يدرس (عربي ـ جغرافيا ـ تاريخ ـ انجليزي ـ أشغال ورسم). وهذا يختلف عما هو موجود في كليات التربية من تخصصات.

4 ـ ليس هناك فصل بين التخصصات في القسم العلمي. فالمعلم الطالب يدرس (كيمياء ـ وطبيعة ـ رياضيات ـ بيولوجي) أي جميع التخصصات العلمية وهذا يختلف عن النظام لكليات التربية.

5 ـ ليس هناك خبرة سابقة بكثير من المصطلحات العلمية.

6 ـ عدم التركيز على الموضوع الواحد والانتقال إلى موضوعات متعددة.

7 ـ لا يراعى احتياجات الدارس الحقيقية للمادة المقررة.

8 ـ التطبيق العملي للمواد العلمية غير كافي.

9 ـ عدم وضوح المادة العلمية.

2 ـ **معوقات ترجع إلى الكتاب المدرسي** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ الكتاب به كثير من الأخطاء المطبعية.

2 ـ مستوى الكتاب العلمي أعلى من مستوى الدارس بكثير.

3 ـ عدم تعدد الكتب التي يستقي منها الدارس المعلومات.

4 ـ تأخر وصول الكتاب للدارسين.

5 ـ طبعات الكتب تجريبية مما يوجب إعادة النظر فيها وتقويمها لاقرارها أو تعديلها.

3 ـ **معوقات تتعلق بنظام الفصول الدراسية الثلاثة** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ صغر المدة الزمنية للفصل الدراسي « الترم » بالنسبة لهذا الكم الكبير من المعلومات.

2 ـ كثرة الفصول الدراسية « ثلاثة فصول دراسية في العام الواحد ».

3 ـ مواعيد بدء الدراسة بالبرنامج غير مناسبة.

4 ـ نظام الفصول الدراسية لا يراعي ظروف الراحة والاجازات بالنسبة للدارس.

4 ـ **معوقات خاصة بطريقة اللقاءات الدراسية الثمانية لكل مادة** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ اللقاءات الثمانية المقررة لكل مادة غير كافية.

2 ـ مواعيد اللقاءات الدراسية غير ملائمة للدارسين الذين يعملون بالفترة المسائية.

3 ـ قلة عدد الطلاب الحاضرين في هذه اللقاءات.
4 ـ عدم تفرغ الدارسين بالبرنامج.
5 ـ عدم وجود دافعية قوية لدى الدارسين لحضور اللقاءات.
6 ـ عدم القراءة من جانب الدارسين قبل اللقاءات.
7 ـ مستوى اللقاءات لا يتناسب مع الإمكانات المتاحة. فلا يستخدم فيها كل امكانات المراكز من التلفزيون والفيديو التسجيلات الصوتية.
8 ـ الدارسون يأتون إلى اللقاءات مرهقين بعد يوم عمل شاق.
9 ـ صغر مرتبات الدارسين. مما يجعلهم يتركون اللقاءات الدراسية، ويبحثون عن الدروس الخصوصية.
10 ـ بُعد مكان الدراسة عن مقار أعمال الدارسين.

5 ـ **معوقات تتعلق باستخدام التليفزيون كوسيلة تعليم** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ لا تذاع حلقات التليفزيون في مواعيد مناسبة مع الدارسين حيث تتعارض مع مواعيد اللقاءات.
2 ـ لا تستخدم أجهزة التليفزيون والفيديو المتوافرة في المراكز لشرح الدروس المختلفة.
3 ـ التليفزيون يحول دون التفاعل المباشر.
4 ـ قلة عدد البرامج المذاعة.

6 ـ **معوقات ترجع إلى أسئلة الامتحانات** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ طريقة الأسئلة تساعد على الغش الجماعي.
2 ـ لا تظهر الابتكار في الاجابة.
3 ـ هناك أخطاء في كتابة وطباعة الأسئلة.
4 ـ الأسئلة كثيرة بالنسبة للزمن المحدد للاجابة.
5 ـ قصور الامتحانات وتباع في الأسواق الخاصة بالأعوام الماضية.
6 ـ لا تراعي الأسئلة الفروق الفردية.
7 ـ تركز الأسئلة فقط على الاختيار من متعدد.
8 ـ هناك تكرار في الأسئلة.
9 ـ الاجابة عرضة للتخمين لدرجة كبيرة.

8 ـ **معوقات أخرى في البرنامج لم يذكرها الباحث** : وتتلخص فيما يلي :

1 ـ هناك عيوب تتعلق بتنظيم وإدارة البرنامج.
2 ـ هناك دارسون كبار السن ويجب توفير الأماكن للأصغر منهم أولا.
3 ـ يوجد معوقات تتعلق بزيادة وسائل التدريس المستخدمة وتعددها.

4 ـ المعاملة المالية لأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ويصممون بالبرنامج أقل كثيرا من المعاملة المالية بالجامعات.

5 ـ يوجد عيوب تتعلق بالدارس تتمثل في مدى دافعية الدارس في الاستمرار في الدراسة وعادات الدارسين يجب بحثها.

6 ـ عدم تفرغ بعض المسؤولين للإشراف المباشر على البرنامج.

7 ـ عدم تحديد مصروفات ولو قليلة تصرف على البرنامج كي يشعر الدارسون بالجدية.

8 ـ الدارسون يهدفون إلى الحصول على شهادة أكثر من اهتمامهم بالعلم.

9 ـ عدم تعاون إدارة بعض البرامج.

8 ـ **معوقات غير مباشرة** : وتتلخص فيما يلي :

أ ـ يفترض مؤلف الكتاب أن الدارس لديه خبرة سابقة بالمادة العلمية.
ب ـ يفترض مؤلف الكتاب في الدارس عدم الخبرة السابقة بالمادة العلمية.

س ـ ما الأساليب التي يقدمها الكتاب لمراعاة الفروق الفردية ؟
أ ـ شرح القاعدة.
ب ـ توظيف الفكرة في مواقف جديدة.

س ـ هل الكتاب المقرر يساعد على التعليم الذاتي ؟
أ ـ يساعد الكتاب المقرر على التعليم الذاتي.
ب ـ لا يساعد الكتاب المقرر على التعليم الذاتي.

تصور لبرامج الاعداد والتدريب :

ليس من أهداف هذه الدراسة أو في طاقتها تقديم برنامج علمي متكامل الاعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار ... وحسبنا فيها أن نشير إلى بعض المبادىء التي نراها لازمة عند وضع برنامج لاعداد أو تدريب هذا المعلم.

وبداية نعرض لأهم مقومات برنامج اعداد أو تدريب المعلم بشكل عام ومعلم التعليم الأساسي والكبار بشكل خاص. كما يحددها الخبراء في هذا المجال.

فمن حيث برامج اعداد المعلم بشكل عام، نطرح هنا نموذج سميث .Smith, J لأهداف البرنامج المعد اعدادا متكاملا لمعلم الغد « وذلك في دراسة له بعنوان » التربية ثلاثية الأبعاد Three-dimentional education ويتضمن هذا النموذج الأبعاد الثلاثة الآتية :

البعد الأول، ويتضمن :

1 ـ حب التعلم والرضا بالمهنة عن اقتناع.

2 - الاطلاع الواسع المتعدد الاتجاهات.
3 - التعبير عن الذات مشافهة وتحريرا.
4 - التميز على الأقل في مادة تعليمية واحدة أساسية ومادة أخرى مصاحبة.
5 - الاهتمام بالأحداث الجارية ومتابعتها.
6 - معرفة بعض أساسيات الرياضيات والسوسيولوجي والفلسفة.

البعد الثاني، ويتضمن كلا مما يلي :

1 - استخدام مصادر التعلم بفعالية عالية.
2 - استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة.
3 - معرفة كيفية تحديد أنماط تعليم الدارسين نظريا وتطبيقيا.
4 - معرفة كيفية تحديد مستويات تعلم الدارسين نظريا وتطبيقيا.
5 - فهم ثقافة المؤسسة التي يعمل بها وكيفية التفاعل مع الآخرين منها.
6 - معرفة كيفية العمل على الدارسين فرادى أو مجموعات.

البعد الثالث، ويتضمن كلا مما يلي :

1 - فهم واختبار المفاهيم التي تتعلق بتنمية الذات وتطور المجتمع.
2 - فهم نقاط القوة والضعف في الشخصية، وفهم أهداف عمليات التفاعل المختلفة.
3 - الموضوعية في نظرته للآخرين.
4 - التعامل الفعال مع مجموعات كبيرة ومتنوعة من الناس خارج الفصل الدراسي (مصطفى عبد السميع محمد، 1987، ص 120).

أما روبرت اجبرت فيعرض أهم مقومات البرنامج الناجح لاعداد معلم التعليم الأساسي فيما يلي :

1 - منهج دراسي مناسب.
2 - أساليب فعالة في التدريس في اطار هذا المنهج.
3 - خبرة عملية في مدرسة تمثل التعليم الأساسي بحق.
4 - حلقات نقاشية (سمنار) مصاحبة للتربية العملية يستطيع الطلاب المعلمون من خلالها تحقيق التكامل بين خبراتهم.
5 - خضوع المعلم للإشراف والتوجيه في بداية ممارسة لمهمة التدريس على مدى فترة تتراوح من عام إلى ثلاثة في إطار خطة متكاملة تشترك فيها المدرسة ومعهد اعداد هذا المعلم.
6 - الثقة بأن إعداد المعلم، لكي يدرس بفعالية وكفاءة في التعليم الأساسي، إنما يتطلب إجراءات معقدة ومكلفة، وليس بالأمر اليسير !
(Egbert, R., 1981, p. 142)

خطة برنامج التدريب لمعلم الكبار :

أما برامج تدريب المشتغلين بتعليم الكبار، فيطرح جرابووكي وزملاؤه مجموعة أسس ينبغي أن تراعي عند تصميم هذه البرامج. هذه الأسس هي :

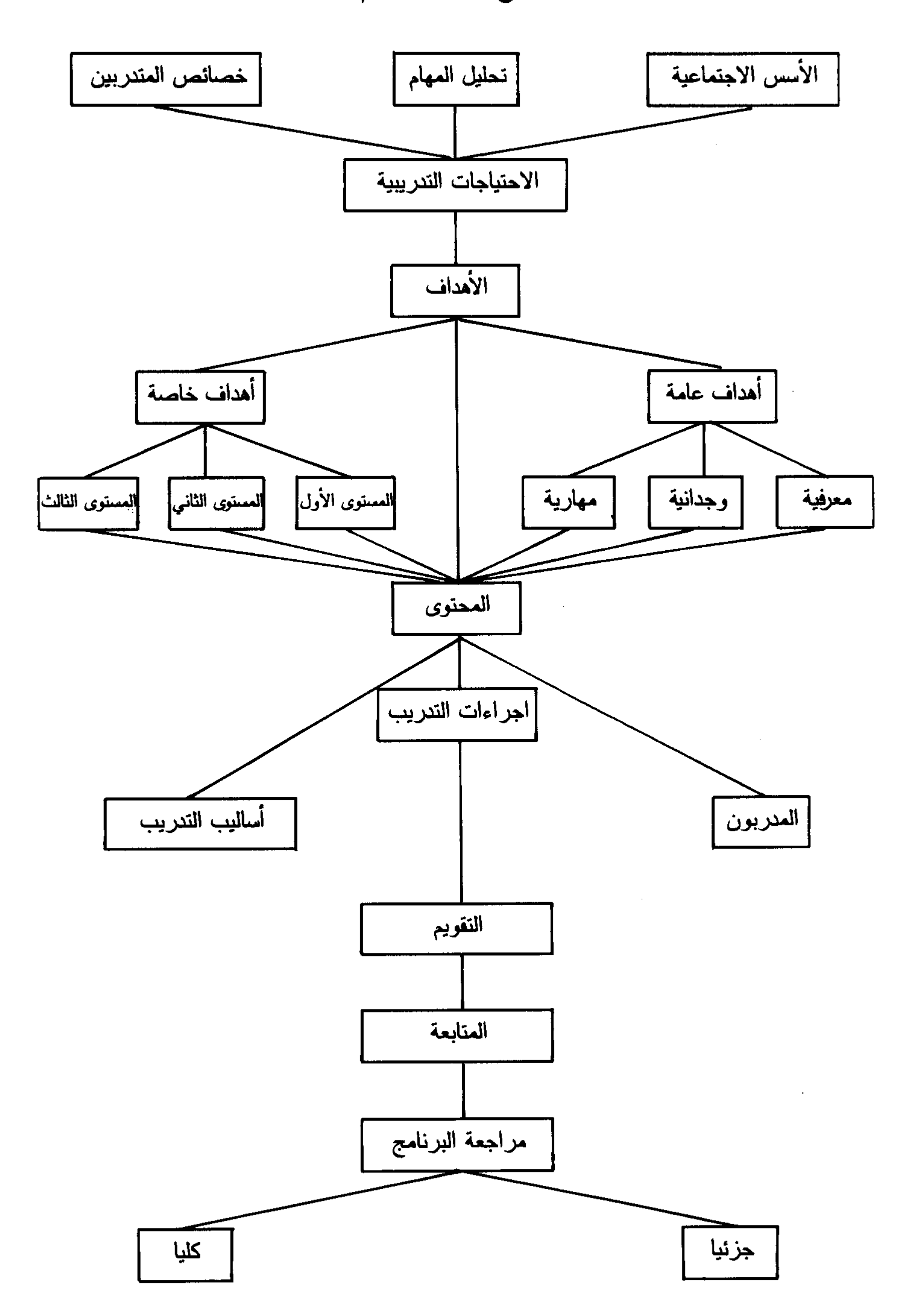
1 ـ تعيين حاجات التدريب الخاصة بالمشاركين.
2 ـ تحديد أعداد خاصة بمجموعات من المشاركين متوحدة الهدف.
3 ـ إعداد يتمركز حول الكفاءة المهنية.
4 ـ تكامل الثقافة الأكاديمية والخبرة العملية.
5 ـ تعزيز تقنيات الإعداد ومعرفة استخدامها وابتكارها.
6 ـ تقويم متنوع الوسائل والأهداف؛ تقويم تحصيلي وإرشادي وعلاجي بواسطة مدربين ومقومين متخصصين محليين وخارجيين.
7 ـ مشاركة المتدربين في تصميم وتنفيذ برامج التدريب.
8 ـ متابعة برامج التدريب بوسائل تعزز من فعاليتها وتعمق آثارها.
(محمود قمبر، 1985، ص 167).

وإذا كنا ننظر إلى العملية التعليمية بوصفها نظاما، وجب أن ننظر إلى برامج التدريب بوصفها نظاما كذلك، تتشابك فيها العلاقات بين مجموعة من العناصر، وتتميز مكوناته بما بينها من وحدة وظيفية، تنشأ بينها درجة عالية من التفاعل المتبادل في ضوء ظروف بيئية وزمانية معينة.

من خلال هذا المفهوم يمكن النظر إلى الشكل التالي الذي يجسد لنا خطوات اعداد برنامج تدريس لمعلم الكبار.

شكل رقم (1)

خطة برنامج التدريب لمعلم الكبار



من هذا الشكل يتبين أن بداية الأمر في التخطيط لبرنامج لتدريب معلم الكبار تكمن في التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين يختار منهم معلمو الكبار. وتشتق هذه الاحتياجات من ثلاثة مصادر أساسية هي :

أ - **الأسس الاجتماعية** : ويقصد بها دراسة كل ما يتعلق بقضية محو الأمية وتعليم الكبار من جوانب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية ... فضلا عن التشريعات التي صدرت بشأنها. ان موقع محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع هو بلا ريب أحد المصادر الأساسية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.

ب - **تحليل المهام** : ويقصد به الوصف الدقيق لأشكال الأداء التي يقوم بها بالفعل معلم محو الأمية وتعليم الكبار. وذلك حتى يكمن إدراك الفجوة بين ما ينبغي أن يكون عليه المعلم الحالي وما هو عليه في الواقع. ومن المعروف أن تحليل المهام يقتصر على المعلمين المشهود لهم بالكفاءة. وفي ظل ظروف تسمح لهم بأداء أدوارهم.

ولقد أجريت دراسات حول مهام معلم الكبار وأدواره أو واجباته نختار منها دراستين : الأولى لواجبات معلم الكبار بشكل عام والثانية لمهام معلم القراءة والكتابة في فصول محو الأمية (مرحلة المكافحة).

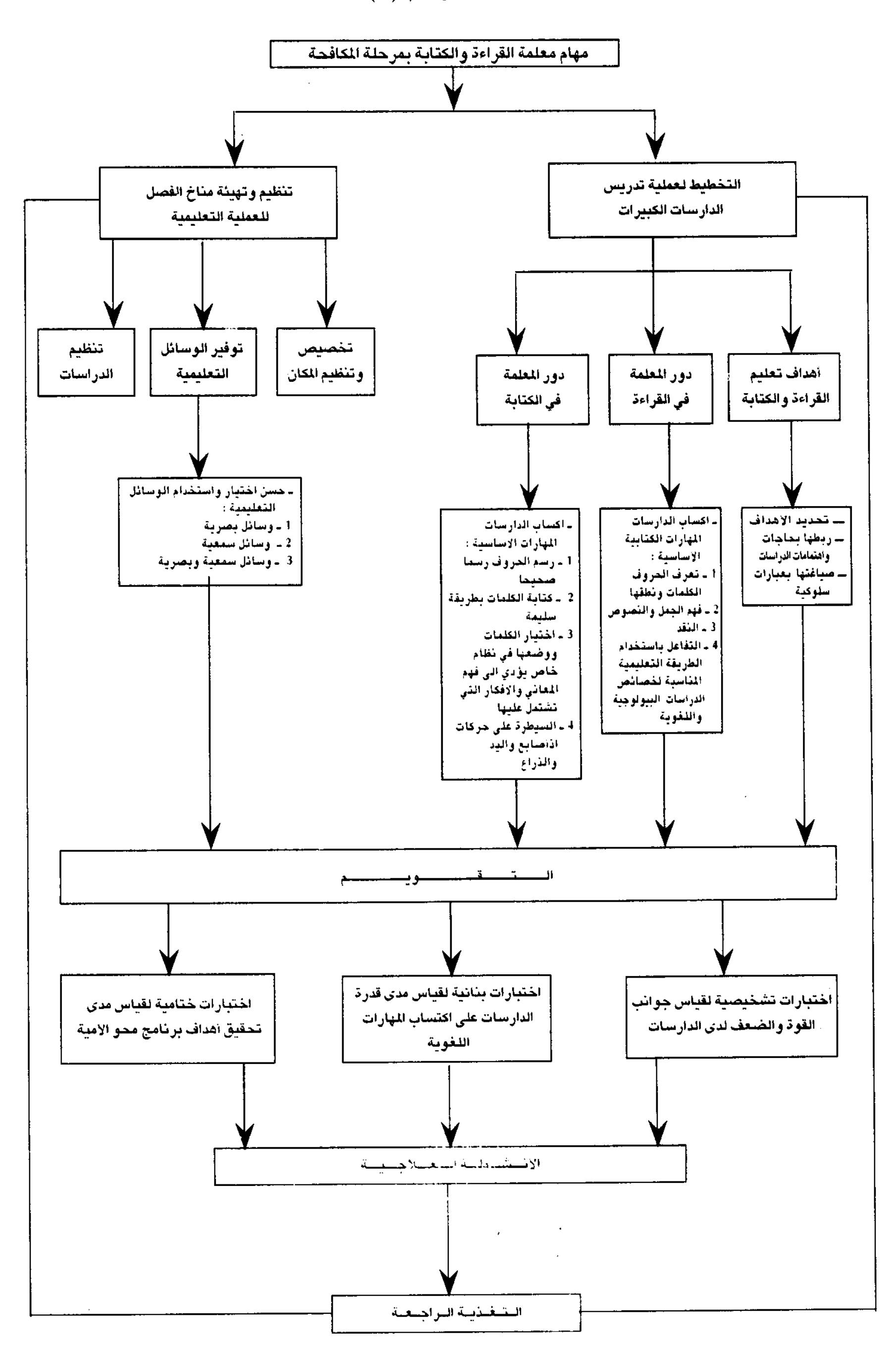
فأما الدراسة الأولى فقد أعدها مالكولم نولز « Knowles, M. » وهو أحد أشهر المتخصصين في تعليم الكبار بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد حدد دور مدرس الكبار وواجباته في ستة واجبات هي :

1 - دور تحديدي. يتمثل في مساعدة الدارسين الكبار لاكتشاف حاجاتهم التعليمية ضمن الظروف الموجودة.
2 - دور تخطيطي. أي التخطيط مع الدارسين لمجموعة من الخبرات والتجارب الضرورية لتحقيق الحاجات التعليمية.
3 - الدور النفسي. ويتمثل في خلق الظروف المناسبة للدارس في استمرارية رغبته في الدراسة.
4 - دوره في اختيار أفضل الطرق الدراسية من أجل تحقيق التعليم.
5 - توفير المواد والمعلومات الضرورية.
6 - الواجب التقييمي. ويتمثل في مساعدة الدارس على قياس مدى التقدم وقياس حاصل العملية التعليمية. (محمد أحمد عجاوي، 1982).

مهام معلمة القراءة والكتابة مرحلة المكافحة :

بينما تعرض آسيا ياركندي في رسالتها للدكتوراة مهام معلمة القراءة والكتابة في مرحلة المكافحة (آسيا يار كندي، ص 193) ويوضحها الشكل رقم (2).

شكل رقم (2)



مهام معلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة
التخطيط لعملية تدريس الدارسات الكبيرات
تنظيم وتهيئة مناخ الفصل للعملية التعليمية
أهداف تعليم القراءة والكتابة
دور المعلمة في القراءة
دور المعلمة في الكتابة
تخصيص وتنظيم المكان
توفير الوسائل التعليمية
تنظيم الدراسات
ـ حسن اختيار واستخدام الوسائل التعليمية :
1 ـ وسائل بصرية
2 ـ وسائل سمعية
3 ـ وسائل سمعية وبصرية
ـ تحديد الاهداف
ـ ربطها بحاجات واهتمامات الدراسات
ـ صياغتها بعبارات سلوكية
ـ اكساب الدارسات المهارات الكتابية الإساسية :
1 ـ تعرف الحروف الكلمات ونطقها
2 ـ فهم الجمل والنصوص
3 ـ النقد
4 ـ التفاعل باستخدام الطريقة التعليمية المناسبة لخصائص الدراسات البيولوجية واللغوية
ـ اكساب الدارسات المهارات الاساسية :
1 ـ رسم الحروف رسما صحيحا
2 ـ كتابة الكلمات بطريقة سليمة
3 ـ اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص يؤدي الى فهم المعاني والافكار التي تشتمل عليها
4 ـ السيطرة على حركات الاصابع واليد والذراع
التقويم
اختبارات تشخيصية لقياس جوانب القوة والضعف لدى الدارسات
اختبارات بنائية لقياس مدى قدرة الدارسات على اكتساب المهارات اللغوية
اختبارات ختامية لقياس مدى تحقيق أهداف برنامج محو الامية
الأنشطة العلاجية
التغذية الراجعة

ج - **خصائص المتدربين** : ويقصد بذلك تحديد خصائص هؤلاء المعلمين سواء من حيث مستويات التفكير أو القيم أو الاتجاهات أو الجوانب النفسية والاجتماعية الأخرى. فما يتناسب مع هذه الطائفة من المعلمين قد لا يتناسب مع غيرهم.

أما من حيث الاحتياجات التدريبية لدى معلم محو الأمية وتعليم الكبار فقد حددتها دراسات كثيرة قد لا تسمح حدود الدراسة الحالية بالتوسع فيها.

أجرى محمد عبد القادر في تايلاند دراسة حول هذه الحاجات عند معلمي الكبار هناك، وجه فيها سؤالا إلى 159 معلما للكبار. هذا السؤال هو : ما الكفايات التي تشعر أنك بحاجة إليها حتى تساعدك في إدارة فصول الكبار، والتدريس لهم بكفاءة أكبر ؟ وكانت الإجابة كالتالي :

1 - سيكولوجية الكبار.

2 - أساليب التدريس.

3 - طرق تدريس القراءة.

4 - فلسفة تعليم الكبار (Kadir, M., 1976, p. 31).

وقدم راهان تانجشونج في دراسة للدكتوراة بجامعة ولاية فلوريدا قائمة بالحاجات التدريبية اللازمة لمعلم الكبار في تايلاند. والتي تصلح إلى حد كبير للتعميم على معلمي الكبار في مجتمعات أخرى. وقد بنى قائمة الحاجات التدريبية على دراسة علمية حدد فيها 7 كفايات أساسية تلزم معلم الكبار. أما من حيث قائمة الحاجات التدريبية فتشتمل على 57 عبارة تدور حول مختلف مجالات العمل في ميدان تعليم الكبار (Tangchuang, 1984).

وبالنسبة للحاجات التدريبية لمعلم القراءة والكتابة في برامج محو الأمية فقد حددتها آسيا ياركندي، وذكرت أن أهم خمس حاجات لدى معلمة القراءة والكتابة هي أن تكون قادرة على :

1 - تحديد حاجات الدارسات من تعلم القراءة والكتابة.

2 - شمول الأهداف لمجالات التعلم الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفسي حركي).

3 - استخدام الثروة اللغوية الشفهية للدارسات كأساس لتحسين مهارة القراءة باللغة العربية الفصحى.

4 - استخدام التقنيات التربوية الحديثة كوسائط لسرعة اكتساب الدراسات للمهارات اللغوية.

5 - تصميم مجموعة من التدريبات متنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة (آسيا حامد ياكندي، 1988، ص 244).

في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن التخطيط لنوعين من الأهداف هما :

أ ـ **الأهداف العامة**، وتشتمل على القدر المشترك من المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي تلتقي عندها حاجات المتدربين أيًا كانت نوعياتهم. والحديث عن هذه الأهداف. إذن، ينبغي أن يرد بشكل تفصيلي يحدد ما كان منها معرفيا وما كان وجدانيا، وما كان مهاريا، مما يمثل الأرضية المشتركة التي تجمع بين المتدربين.

ب ـ **الأهداف الخاصة** : وتشتمل على القدر النوعي الذي يخص كل فئة من فئات المتدربين. ذلك أن ميدان محو الأمية وتعليم الكبار يضم فئات مختلفة من المعلمين.

وفي دراسة قدمت إلى المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته التاسعة (سبتمبر 81 / يونيه 1982) انتهت إلى أن مستويات العاملين ببرلمج تعليم الكبار في مصر تنحصر في ثلاثة هي :

1 ـ العاملون المتفرغون في تعليم الكبار.

2 ـ العاملون المتفرغون في مهنة التعليم أو في مهن أخرى وملزمون بتخصيص نسبة محددة للعمل في تعليم الكبار.

3 ـ العاملون بعض الوقت، أو في غير أوقات أعمالهم الرسمية سواء أكانوا عاملين بالأجر أم متطوعين.

ولكل صنف من هؤلاء أهداف خاصة لبرامج التدريب ينبغي أن تراعى. وفي ضوء هذه الأهداف يتحدد المحتوى الذي يصلح للبرنامج التدريبي، ثم يختار منه ما يناسب كل مستوى على حدة، بالإضافة إلى اختيار المحتوى الذي يمثل القدر المشترك العام.

ولقد قدّمت دراسات كثيرة أيضا حول المحتوى المناسب للمعلمين في برامج التدريب ليكونوا معلمي محو أمية وتعليم كبار.

وسوف نقتصر على عرض نتائج دراستين، إحداهما في بيئة أجنبية والأخرى في منطقة عربية. والدراسة الأجنبية تدور في تايلاند، وهي الدراسة التي سبق الإشارة إليها. والتي قام فيها محمد عبد القادر في رسالته للدكتوراة بوضع تصور لمحتوى البرنامج التدريبي لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار في تايلاند. ويذكر الباحث أن من الموضوعات التي ينبغي أن تشتمل عليها برامج تدريب معلمي الكبار ومحو الأمية ما يلي :

1 ـ فلسفة تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي.

2 ـ أسس وأساليب استخدام واختيار واعداد المواد التعليمية.

3 ـ طرق تدريس القراءة للكبار.

4 ـ تعرف العوامل المساعدة على تنمية قدرات التعلم.

5 ـ تشخيص صعوبات التعلم.

6 ـ نماذج التعلم للكبار.

7 ـ الخصائص النفسية للدارسين الكبار وتحديد حاجاتهم ودوافعهم وسيكولوجية تعلمهم.

8 ـ الأسس الاجتماعية لاهتمامات الكبار وحاجاتهم ومشكلاتهم وكيفية ممارستهم لأدوارهم في الحياة.

9 ـ التدريب على إدارة المناقشات وتمكين الدارس من اكتساب مهارات القيادة.

10 ـ أساليب استثارة الدوافع.

11 ـ أسس وأساليب استخدام الوسائل التعليمية.

12 ـ طرق استخدام وتوظيف إمكانات البيئة والمجتمع المحلي، سواء أكانت إمكانات طبيعية أم فنية أم مادية، كوسائل مساعدة لتعليم الكبار.

13 ـ أساليب التقويم وتقدير مستوى تحصيل الطلاب ومدى تحقيق أهداف البرنامج.

14 ـ طرق وأساليب صياغة الأهداف التعليمية، وتحديد الحد الأدنى من الأداء المقبول في المواد المختلفة بالنسبة للكبار.

15 ـ الإلمام بالقضايا الاجتماعية والسياسية التي تشغل المجتمع والقدرة على إثارة وعي الدارسين الكبار بها.

16 ـ الإيمان بالقيم والاتجاهات الجديدة التي تساعد في عمليات التنمية مثل تنظيم الأسرة وغيرها حتى نستطيع تنميتها عند الدارسين الكبار (Kadir, M.A., 1976).

بينما يقدّم محمد نبيل نوفل تصور أشمل للموضوعات الأساسية الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار. والتي يجب أن يعرفها المشتغلون في هذا المجال والمعلمون خاصة، ومن ثم ينبغي أن تصبح محورا رئيسيا في عملية إعدادهم. هذه الموضوعات هي :

1 ـ فلسفة تعليم الكبار :

أ ـ مفاهيم تعليم الكبار : محو الأمية، تعليم الكبار، التعليم غير النظامي، التدريب المهني، تنمية المجتمع ... إلخ.

ب ـ تعليم الكبار وعلاقته بتنمية المجتمع والتنمية الشاملة.

ج ـ أهداف تعليم الكبار : الأهداف الفردية ـ الأهداف الاجتماعية.

د ـ مؤسسات تعليم الكبار.

2 ـ الأسس الاجتماعية لتعليم الكبار :

أ ـ القوى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المؤثرة في حركة تعليم الكبار في البلدان العربية.
ب ـ واقع الأمية وتعليم الكبار في المنطقة العربية.
ج ـ حركات ومشروعات التنمية وأثرها على تعليم الكبار.
د ـ مستقبل تعليم الكبار.

3 ـ تاريخ تعليم الكبار في البلاد العربية :

أ ـ أهمية دراسة الأصول التاريخية لحركة تعليم الكبار ومؤسساتها في المنطقة العربية.
ب ـ تعليم الكبار في البلدان العربية منذ العصر الإسلامي حتى بداية القرن العشرين.
ج ـ تعليم الكبار منذ بداية القرن العشرين حتى الوقت الحاضر.
د ـ الوضع الراهن لحركة ومؤسسات تعليم الكبار في البلدان العربية.

4 ـ الدراسة المقارنة في تعليم الكبار :

أ ـ أهمية التعرف على الاتجاهات والتجارب العالمية في تعليم الكبار.
ب ـ أهم الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في تعليم الكبار.
ج ـ تنمية المجتمع، التعليم المستمر، التعليم الوظيفي، التعليم الذاتي، التعليم المتناوب ... وغيرها.
د ـ دراسة تجارب الأمم الأخرى في تعليم الكبار :
- جهود وحملات مكافحة الأمية.
- تجارب الدول الاشتراكية.
- تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

5 ـ الأسس النفسية لتعليم الكبار (علم نفس الكبار) :

أ ـ أهمية دراسة الأسس النفسية لتعليم الكبار.
ب ـ ظهور وتطور علم نفس الكبار.
ج ـ شخصية الكبير.
د ـ تعليم وتعلم الكبار.
هـ ـ تقويم تعلم الكبار.
و ـ دراسة « الجماعة الصغيرة ».

6 ـ برامج تعليم الكبار وأسس إعدادها :

أ ـ التعريف ببرامج تعليم الكبار.
ب ـ أنواع برامج تعليم الكبار.
* من حيث الشكل والتنظيم.
* من حيث المحتوى والهدف.
ج ـ العوامل المؤثرة في تصميم البرامج (الجمهور المستهدف، المؤسسة ...).
د ـ نوعيات المشاركين في برامج تعليم الكبار.
هـ ـ إعداد البرنامج، وتنفيذه، وتقويمه.

7 ـ طرق تعليم الكبار :

أ ـ خصائص تعلم وتعليم الكبار.
ب ـ العوامل المؤثرة في عملية تعليم الكبار.
ج ـ طرق تعليم الكبار.
التعليم الفردي، التعليم بالمراسلة، التعليم الجماعي التقليدي، الممارسة العملية، الشرح والتمثيل، المشروعات، الجماعات غير النظامية .. إلخ).
د ـ تقويم تعليم وتعلم الكبار.

8 ـ وسائل تعليم الكبار :

أ ـ تكنولوجيا تعليم الكبار.
ب ـ وسائل الاتصال الجماهيري (الراديو ـ التليفزيون ـ الصحف ... إلخ).
ج ـ تصميم وإنتاج الأدوات والوسائل المساعدة في تعليم الكبار.

9 ـ تدريب العاملين في تعليم الكبار :

أ ـ أهمية التدريب والحاجة إليه في مجال تعليم الكبار.
ب ـ فئات العاملين في تعليم الكبار.
ج ـ أنواع البرامج (قبل الخدمة، أثناء الخدمة ...).
د ـ مؤسسات إعداد وتدريب العاملين في تعليم الكبار.
هـ ـ إعداد البرنامج التدريبي وتنفيذه وتقويمه.
و ـ طرق التدريب : الإعداد النظري، التدريب العملي، ورش العمل، الزيارات ... إلخ.

10 ـ تخطيط وإدارة وتمويل برامج تعليم الكبار :

أ ـ قوانين وتشريعات تعليم الكبار في الدول العربية.
ب ـ خطط ومشروعات تعليم الكبار.

ج ـ التنظيم الإداري لتعليم الكبار.
د ـ عمليات التخطيط والتنظيم والإدارة : وضع السياسات العامة، الخطط، إعداد البرامج ... إلخ.
هـ ـ تمويل برامج تعليم الكبار.

11 ـ مشكلات تعليم الكبار في البلاد العربية :

أ ـ حجم مشكلة الأمية ومستقبلها في البلدان العربية.
ب ـ مقاومة الكبار للتغير وانصرافهم عن التعليم.
ج ـ مكانة وتعليم وعمل المرأة في المجتمع العربي.
د ـ تعليم الكبار في المناطق النائية، وتعليم الفئات المحرومة.
هـ ـ مشكلات تمويل وتكلفة محو الأمية وتعليم الكبار.
و ـ كفاءة وإنتاجية العمل وعلاقتها بمستوى التعليم والتدريب للقوى العاملة في العالم العربي.

12 ـ التدريب العملي (ممارسة التدريس)

الهدف الرئيسي لبرنامج إعداد معلمي الكبار : تخريج مدرسين أكفاء وتبدو مقررات « التربية العملية » أو « التدريس العملي » أكثر المواد إسهاما في تحقيق هذا الهدف. فيها تتحقق الممارسة الفعلية للتدريس ـ وهو العمل الذي سيمارسه الطالب أو المتدرب. وفيها يطبق مدرس المستقبل كل ما تعلمه. ومن خلالها يمكن الحكم على ما سيفعله بعد تخرجه، أكثر مما يمكن عن طريق أي مادة أخرى.

وفي مجال تعليم الكبار على وجه الخصوص لا ينبغي أن يقتصر « التدريب العملي » على ممارسة التدريس داخل الفصل. بل يجب أن يكون تدريبا على الدور التعليمي والاجتماعي الذي ينتظر من المعلم أن يقوم به في المدرسة وفي المجتمع. وأن تكون مجالا يتعرف فيه الطالب المعلم على العالم الذي سيعمل ويعلم فيه. ومن ثم يجب أن تتم مع الكبار، وفي المجتمع، وفي البيئة الواسعة (محمد نبيل نوفل، 1987، ص ص 25-7).

يستتبع هذا بالضرورة، بعد تحديد المحتوى المناسب، التفكير في إجراءات التدريب، فنختار المدربين أو نعدهم، ثم نفكر في مجموعة من قنوات الاتصال التي تنقل المحتوى إلى المتدربين وهي ما تسمى بأساليب التدريب ما بين محاضرة إلى مناقشة إلى ندوة إلى تدريس مصغر ... إلخ.

نأتي بعد ذلك إلى الخطوة الطبيعية التي نطمئن من خلالها على تحقيق الأهداف، وهي التقويم ونقصد به مجموع الإجراءات المنظمة التي تستهدف التأكد من تحقيق أهداف محددة سلفا للبرنامج باستخدام مجموعة من الأساليب العلمية، وأدوات جمع البيانات حتى يمكن إصدار بشأن البرنامج إضافة أو حذفا أو تعديلا.

ولا ينتهي الأمر عند هذا الحد، وإنما يلزم إنجاح البرنامج وجود متابعة مستمرة لآثاره. وبيان مدى نجاحه في تحقيق الأهداف ميدانيا مع المتدربين، وضمان استمرارية هذه الآثار بالشكل الذي يتكافأ مع ما بذل من جهد ووقت ومال.

في ضوء نتائج المتابعة الميدانية نأتي لمراجعة البرنامج التدريبي، والمراجعة قد تكون جزئية يكتفي في ضوئها بإعادة النظر في محتوى البرنامج، وقد تكون كلية تضطرنا لإعادة النظر في تحديد الحاجات التدريبية ذاتها إذ هي المنطلق الذي تستند إليه والخطوة الأساسية في أي برنامج تدريبي (رشدي أحمد طعيمة، 1988، ص ص 4-5).

توصيات الدراسة :

إضافة إلى التصور المقترح السابق، يمكن إضافة مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تلافي أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسي والكبار وقد صنفت تحت ثلاثة أنواع :

أ - توصيات خاصة بإعداد المعلم.

ب - توصيات خاصة بتدريب المعلم.

ج - توصيات عامة.

أ - من حيث الاعداد :

1 - الاهتمام بالجانب الثقافي في برامج اعداد معلم التعليم الأساسي والكبار، وتزويده بالقدر المناسب من المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لمواكبة العصر.

2 - الاهتمام بدراسات البيئة في برامج اعداد المعلم سواء من حيث خصائصها أو مشكلاتها أو أساليب الحفاظ عليها أو قيم التعامل معها.

3 - تدعيم برنامج التربية العملية للتدريس في فصول محو الأمية وذلك في شعب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية.

4 - التأكيد على جعل الاسهام في مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار بمفهومها الواسع أحد متطلبات التخرج في برامج اعداد المعلم.

5 - ينبغي تطوير أسلوب الإشراف على الطلاب في التربية العملية والتفكير في استخدام الإشراف التشخيصي وهو « نوع من الإشراف الفردي الإرشادي يتم فيه توجيه الطالب المعلم توجيها مؤسسا على بيانات صحيحة يشترك فيها المشرف والطالب المعلم بما يعرفه بالفعل. وبما يكشف عن حاجاته وإمكاناته : وبعبارة أخرى فإن الإشراف التشخيصي يركز على الطالب المعلم كوحدة

منفصلة من مجموعة المشتركين معه في التدريب (مصطفى عبد السميع محمد، 1987، ص 123).

6 ـ إضافة مواد دراسية حول تعليم الكبار ومحو الأمية في مناهج التعليم بأقسام اللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات بكليات التربية.

7 ـ إنشاء تخصص تعليم الكبار ومحو الأمية ضمن شعب الدبلوم العامة والدبلوم المهنية بكليات التربية.

8 ـ التفكير في مجموعة من الأساليب التي تشجع الطلاب على التخصص في هذا المجال.

ب ـ **من حيث التدريب :**

1 ـ التحرر من أنظمة التدريب التقليدية. والتفكير في برامج تدريبية تخصصية تستهدف تنمية مهارات محددة وعلى فترات معينة.

2 ـ تنظيم دورات تثقيفية مستمرة لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار تستهدف رفع مستواهم الثقافي وتجدد محتواه.

3 ـ تحديث أساليب وطرق التدريس في برامج تدريب المعلم والحرص على مواكبة المستجدات في ميدان تعليم الكبار.

4 ـ تنظيم زيارات ميدانية لفصول محو الأمية ومراكز تعليم الكبار في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

5 ـ تدريب المعلم على استخدام وإعداد وإصلاح الوسائل التعليمية شائعة الاستخدام والمتاحة في فصل محو الأمية وتعليم الكبار، وكذلك القدرة على التوظيف الجيد لوسائل الاتصال الجماهيرية.

ج ـ **توصيات عامة :**

1 ـ دعم الجهود في سبيل رفع مستوى معلم التعليم الأساسي والكبار إلى المستوى الجامعي.

2 ـ أن تكون الأولوية لاختيار معلمي الكبار من بين المتخرجين في الجامعة سواء من كليات التربية أو من الذين انتظموا في برامج تدريبية لتعليم الكبار.

3 ـ يفضل أن يتم الاختيار من بين المعلمين المتواجدين في مناطق العمل حتى يمكنهم القيام بأعباء عمليات تعليم الكبار بطريقة سليمة.

4 ـ التفكير في تنظيم بعض البرامج الدراسية قصيرة الآن (شهر أو شهران) وطويلة المدى (عام فأكثر) مع منح شهادة معينة في مجال تعليم الكبار، والمؤهلات الدراسية المختلفة، على أن تتبنى كليات التربية هذه البرامج.

5 ـ تزويد المعلم في برامج الإعداد أو التدريبات بدراسات تربط بين الجانبين النظري والتطبيقي سواء في التعامل مع الأطفال أو مع الكبار.

6 ـ اشمال برامج اعداد أو تدريب المعلم على أنشطة ودراسات تساعده على فهم ظروف المجتمع المحلي وطرق استثمار امكاناته.

7 ـ التفكير في مجموعة من الحوافز الأدبية والمادية التي تضمن بناء المعلمين الأكفاء في مجال تعليم الكبار.

8 ـ اتاحة الفرصة للدراسات العليا للمتخرجين في شعب إعداد معلم التعليم الأساسي وبرنامج تأهيل المعلمين وتشجيع هذه الدراسات في مجال تعليم الكبار.

9 ـ المتابعة المستمرة لبرامج إعداد وتدريب المعلم بما يكشف عن مدى فعاليتها حتى يمكن تلافي أوجه القصور فيها في أوقات مناسبة، حتى لا يستفحل الأمر في بعضها.

10 ـ إعادة النظر في مدارس محو الأمية وتعليم الكبار على أنها ميدان كبير يتسم بالشمول والتكامل، واعتبارها مؤسسة كبيرة تضم في جنباتها مفهوم التعليم المستمر، بجميع أبعاده وفروعه مثل (محو الأمية)، تنمية المجتمع، تنمية روح المواطنة، توعية اسلامية وأسرية، تدريب مهني، استكمال دراسة في مجال معين، تعليم لغات، ترويح ... إلخ).

المـراجـع

1 ـ آسيا حامد ياركندي : **الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة في برامج محو الأمية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، 1988.

2 ـ الادارة العامة لتعليم الكبار : **تقرير عن جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية**، الرياض، وزارة المعارف، 1984.

3 ـ ايبداس (اليونسكو) : **التقرير النهائي للحلقة الدراسية حول اتجاهات التجديد في التعليم الأساسي في الدول العربية**، الكويت، يناير 1986.

4 ـ جون لو : **تعليم الكبار، منظور عالمي**، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي. سرس الليان، منوفية، ج.م.ع. 1978.

5 ـ دلال يس محمد : « سياسة إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بين الجمود والتطور » **المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم، التراكمات والتحديات**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الاسكندرية، المجلد الأول، يوليو 1990.

6 ـ رشدي أحمد طعيمة : « التدريب على المناهج والكتب المطورة، أسسه مستوياته، خطته ». دراسة قدمت إلى ندوة عمداء كليات التربية في الاسكندرية في أغسطس 1988. ونشرت في **مجلة دراسات تربوية**، العدد ....، السنة، 1990.

7 ـ رشدي أحمد طعيمة : « الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي ... دراسة ميدانية » بحث مقدم إلى **مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل**. مجلد بحوث المؤتمر، كلية التربية، جامعة حلوان، فبراير 1986.

8 ـ عازة محمد سلام : « تقويم برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي بمحافظة المنيا في ضوء المعايير الداخلية للبرنامج من وجهة نظر الدارسين » **مؤتمر اعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم**، ج 3، كلية التربية، جامعة المنيا، 1990.

9 ـ عبد الفتاح جلال : « اختيار وإعداد وتدريب كوادر محو الأمية في إطار فلسفة التعليم المستمر »، مجلة **آراء في التعليم الوظيفي للكبار**، المركز الدولي الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، السنة 6، العدد 3، 1976.

10 ـ علي فؤاد لكاشف : « معلم المدرسة الابتدائية، مشكلاته ومتطلباته وإعداده » **المؤتمر الأول، التربية في مصر، المدرسة الابتدائية**، المجلد الأول، جامعة قناة السويس، الاسماعيلية، سبتمبر 1988.

11 ـ كلية التربية جامعة عين شمس : **دليل الدارس في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي**، القاهرة 1983.

12 ـ محمود أحمد عجاوي : « **تعليم الكبار، المدرس ومهامه التربوية** »، مجلة التربية المستمرة، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، العدد الخامس، السنة الثالثة، اكتوبر 1982.

13 ـ محمد صديق حمادة : « الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه »، **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض، السنة السابعة، العدد 21، 1987.

14 ـ محمد عبد السلام حامد : « **معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمي** »، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة (دراسة غير منشورة)، 1987.

15 ـ محمد علي الديب : « بعض معوقات الدراسة لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي، دراسة تشخيصية علاجية » في **مجلة علم النفس**، القاهرة، العدد الثامن، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر 1988.

16 ـ محمد محمد سكران : « تجربة إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية في مصر، دراسة استطلاعية »، **مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم**، ج 2، كلية التربية، جامعة المنيا، 1990.

17 ـ محمد محمود رضوان : « إعداد المعلمين وتدريبهم للتعليم العام في ج.م.ع. » **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة 1972.

18 ـ محمد نبيل نوفل : « إعداد معلمي الكبار، البدائل المقترحة » في **مجلة التربية المستمرة**، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، السنة 12، العدد 8، يوليو 1987.

19 ـ محمود رشدي خاطر : « محو الأمية الوظيفي بين النظرية والتطبيق » **من محو الأمية الوظيفي في خدمة التنمية والانتاج في البلاد العربية**، سرس الليان منوفية، ج.م.ع. 1987.

20 ـ محمود رشدي خاطر :« **إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الثانية** » دراسة مقدمة إلى البنك الدولي بالاشتراك مع جامعة عين شمس، القاهرة 1979.

21 ـ محمود قمبر : **تعليم الكبار، مفاهيم، صيغ، تجارب عربية**، الدوحة، دار الثقافة، 1985.

22 ـ مراد صالح مراد زيدان : **الكفايات المطلوبة لمعلم محو الأمية في ج.م.ع.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، 1985.

23 ـ مصطفى عبد السميع محمد : « معلم الغد، وجهة نظر في الاعداد النظري والتدريب »، **مجلة التربية**، الدوحة قطر، العدد 81، مارس 1987، ص ص 120-123.

24 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : « **استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية** »، وثيقة أقرها مؤتمر الاسكندرية لمحو الأمية، بغداد، 11-16 ديسمبر 1976.

25 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : « **تطوير التعليم وتحديثه في مصر** »، تحرير د. محمود فهمي حجازي، القاهرة 1980.

26 ـ يوسف صلاح الدين قطب وعبد الفتاح جلال وحسين بشير : **معلم التعليم الأساسي**، وثيقة عمل مقدمة للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول اتجاهات التجديد في إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية، المركز القومي للبحوث التربوية. القاهرة، ديسمبر 1988.

27 _ Conklin, C.R. «**Competencies of Adult Educators and their Preferred and Adult Setting for Training**». Unpublished Doctoral Dissertation, University of Akron, 1984.

28 _ Dickson, G.E. «The Development of Competency - Based Teacher Education, in **Basic Adult Education in the Real World**», XXVIII, ICET, Washington, D.C., 1981.

Egbert, R.L. «The Preparation of Educational Personnel for Basic Education, in **Basic Adult Education in the Real World»**, XXVIII, ICET, Washington. _ 29

Kadir, M.A. **«The Relative Importance of Professional Competencies in the Practice of Adult Education in Thailand and a Program of Achieving Selected Behaviors Through Self - Study Materials»**. Ph. D. The Florida State University, 1976. _ 30

Kistler, M.C. **«A Comparison of Achievement Gains of Adult Basic Education Students in Competency - Based Education Traditional Education»**. D. Ed. North Arisona University, 1983. _ 31

Tangchuang, R. **«Competencies and Inservice Training Needed by Teachers of Adults in Thailand»**, Unpublished Ph. D. Dissertation, The Florida State University, 1984. _ 32

تخطيط وتمويل وتقويم تعليم الكبار

بقلم :
أ. محمد جمال نوير(★)

مقدمة

تعليم الكبار متعدد الأنشطة والمجالات والمؤسسات والبرامج، يتحدد كل منها حسب نوعية الدارسين وحاجاتهم ومتطلباتهم التعليمية، وما يرومون اكتسابه من خبرات أو مهارات ومعارف جديدة. ولكل من برامج تعليم الكبار طبيعته الخاصة التي تتحدد حسب الحاجات الناشئة من متطلبات المجتمع أو متطلبات الراغبين في الالتحاق به، بما يفرض طبيعة خاصة على أوضاع تخطيط وتمويل وتقويم برامج تعليم الكبار.

التخطيط سمة من سمات العصر، فهو ضرورة من ضرورات التنظيم العقلاني، سواء أكان ذلك لنشاط اقتصادي أم اجتماعي، لأغراض عامة تخص المجتمع بأسره أو بعض مؤسساته وهيئاته أو أفراده. والتخطيط ـ كمنهج وطريقة ـ واجب في حالة الندرة في الموارد، سواء أكانت بشرية أم مادية، ذلك أنه يساعد على حسن تدبر الأمور والتحسب لها، وتوفير الاحتياجات البشرية والمادية والمالية لما هو مقصود من أعمال. وكما أن هناك ضرورةً واجبةً للتخطيط في حالة الندرة، فإن هناك أفضليةً كبرى للاستعانة به في حالة الوفرة، ذلك أنه يعين على ترشيد الإنفاق، وتحقيق أقصى معدلات الفائدة من الموارد المتاحة، والحد من الاهدار في الموارد، واستثمار ما هو متوافر منها في تحقيق الارتقاء والازدهار. يعني ذلك أن التخطيط ضرورة، في جميع الأحوال، لتنظيم العمل، وضمان أقصى كفاءة لاقتصادياته وتمويله والعائد من الإنفاق عليه.

والتخطيط والتقويم عمليتان متكاملتان تتبادلان الأثر والفعل. والهدف من تقويم النظم التعليمية هو تقدير كفاءة الخطط التي وضعت لتطوير قدرة نظام التعليم على مواجهة وإشباع الاحتياجات والمطالب التي يستهدف تحقيقها، من ناحية، ومدى ملاءمة وصحة هذه الاحتياجات من ناحية أخرى. معنى ذلك أن التقويم لا يستهدف مجرد التعرف على كفاءة الخطة وفاعليتها، وإنما يقتضي، أيضا، ضرورة مراجعتها مراجعة مستمرة للتأكد من جدواها.

(★) خبير تربوي ـ وزارة التربية ـ دولة الامارات العربية المتحدة.

ومن حيث علاقته بالتخطيط، يرتبط التقويم بكل مستويات الفعل والإجراء في جهود تطوير وإصلاح وتجديد تعليم الكبار. بل ربما نكون أكثر دقة لو قلنا أنه يسبق ذلك كله، ويصاحبه، ويليه، من خلال عمليات رسم السياسات، واقتراح الاستراتيجيات، وبناء الخطط، وإعداد وتنفيذ البرامج. وهو في ذلك كله، يساعد على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب وبالكلفة المناسبة، ويتيح البيانات اللازمة لضبط وتوجيه ومراقبة إجراءات التفنيذ، ويقدم المعلومات اللازمة لمختلف مستويات تنظيم العمل حول مدى التقدم، والنجاحات أو المعوقات، وبدائل إجراءات الاصلاح للاختيار فيما بينها. كما يتيح، في النهاية، تطوير السياسات والخطط والبرامج الموجهة نحو اصلاح والتطوير، وذلك بالارتقاء بمدى كفاءة تنفيذ العمل في مستوياته المختلفة.

من هذا يأخذ « التقويم » مكانته الحقيقية ملازمًا للتخطيط لصنع السياسة واتخاذ القرار، من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي، ومن مستويات الأداء الأدنى إلى مستويات القرار الأعلى، ويشغل موقعه الطبيعي منجزًا جزءًا من السلوك الإنساني، يبدأ من الذات (التقويم الذاتي) والمجموعة (التقويم بالمشاركة، والتقويم الجماعي، والتقويم المتعاون)، وينتهي بالتقويم الخارجي الذي تمارسه مجموعة أخرى بشأن التقرير عن ظاهرة في تدرج للتقويم الداخلي والخارجي. يحقق الوعي بذلك أن تخرج الممارسات التقويمية التي يمارسها الإنسان عادة، من دائرة اللاشعور غير المنضبط إلى دائرة الشعور الواعي، ممثلة سلوكًا علميًا يمارسه الإنسان بوعي.

وكما تغير مفهوم التخطيط، من نماذج بسيطة للحاضر والغد القريب ليشمل التخطيط المستقبلي بكل أبعاده وآفاقه الرحبة، تغير مفهوم التقويم ليحوي عدة مجالات وأبعاد نتيجة التفاعل فيما بين الممارسات الجارية في حقل التقويم وطبائع الظواهر الاقتصادية والاجتماعية التي يتم تقويمها، وكذا لطبيعة الدور أو الأدوار التي يتوقع من التقويم أن يمارسها. وأصبح للتقويم دور هام في جميع أبعاد العملية التربوية. وظهرت مفاهيم جديدة مثل التغذية الراجعة، وتحليل النظم ودراسات الجدوى، والتوجيه والضبط والمراقبة. أدى ذلك إلى تطوير الإجراءات والوسائل والأدوات التي تتمشى مع هذه المفاهيم الأساسية، واستخدمت في عدة ميادين بمسميات مختلفة مثل دراسات التكاليف، أو تحليل النظم، أو التخطيط ـ البرمجة ـ التمويل، أو التحليل الشبكي، أو المسار الحرج، أو آليات الضبط والمراقبة (التغذية الراجعة).

تخطيط تعليم الكبار

للتخطيط عدة تعريفات، ينبني كل منها حسب الرؤية التي يُنظر بها إلى التخطيط. فعند البعض التخطيط هو « حشد وتنسيق وتوجيه الموارد المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية متفق عليها ». والبعض الآخر يرى التخطيط على أنه « صياغة الرؤى المستقبلية للمجتمع بأسره، أو لبعض قطاعاته الحيوية، واقتراح ما هو مناسب من إجراءات

لتحقيق الرؤية المستقبلية الأكثر مناسبة لمتطلبات المجتمع وأهدافه ». وهذا التعريف هو الأكثر استخدامًا حاليًا، حيث أصبح التخطيط أكثر وجوبًا لتدارك متطلبات ومشكلات المستقبل، والتحسب لها، والتهيؤ والاستعداد من أجلها.

المقصد الأول للتخطيط هو ضبط التغيير أو التطوير أو الإصلاح. وهو يمثل ـ من هذا المنظور ـ مجمل الجهود والمحاولات المقصودة لتوجيه العوامل والمتغيرات الهامة والمؤثرة في التغيير، سواء أكانت هذه المتغيرات اجتماعية أم اقتصادية. يسبق ذلك بطبيعة الحال، دراسات وأعمال متعمقة للتعرف على الواقع ورصده بأساليب علمية موضوعية، ولستشراف المستقبل حسب منهجيات رصينة، وتحديد الغايات والأهداف والمقاصد الأكثر تعبيرًا عن الاحتياجات المستقبلية، وصياغة البرامج والأفعال المحققة للأهداف.

لا يعتبر التخطيط مجرد عملية تنبؤ بما يتوقع أن يحدث وفقا لمقومات النمو والتطور الذاتي (التلقائي) للمجتمع، بل يمتد التخطيط ليتضمن **إعداد القرارات الكفيلة بتوجيه المقومات الرئيسية للمجتمع نحو تحقيق الأهداف المرجوة بأمثل الطرق.** وهي القرارات الكفيلة بتحقيق وضع مستهدف في مستقبل محدد.

والتخطيط كمنهج وطريقة، واجب في جميع مستويات العمل، سواء أكان ذلك عند وضع السياسات، أو صياغة الاستراتيجيات، أو بناء الخطط، أو إعداد البرامج، أو برمجة المشروعات.

التخطيط والسياسات التعليمية

في قمة النظام التعليمي تأتي السياسة التعليمية، وهي المرحلة الأولى من مراحل العملية التربوية، فيها تتحدد الاختيارات الرئيسية، وتصوغها الجهات صاحبة القرار المسؤولة عن التعليم. وتنطلق السياسة التعليمية من الفلسفة التربوية، وفي ضوئها تبنى الاستراتيجيات التربوية. ثم يأتي دور وضع الخطط التربوية لتتولى الترجمة العملية، على المدى القصير نسبيًا، للسياسة التعليمية وللاستراتيجية التربوية. فهي التي تحيل الغايات والأهداف التي تم رسمها إلى برامج ومشروعات، من خلال طرائق وتقنيات متعددة، تحدد صورة نمو النظام التعليمي خلال سنوات الخطة.

وتتحدد **الخطة** بأنها « مجموعة التدابير التي تتخذ لتنفيذ هدف معين ». وهذا يعني أن للخطة عنصرين : **أولهما**، وجود هدف (أو غاية) ينبغي الوصول إليها أو تحقيقها، و**ثانيهما**، وضع تدابير محددة ووسائل مقصودة لبلوغ هذا الهدف.

ويقتضي تكامل أي خطة أن تكون شاملة لجميع العناصر، وأن يكون هناك توازن وتفاعل بين هذه العناصر، واتساق بين الخطة وسائر الخطط في المجتمع.

أهداف تخطيط تعليم الكبار

يستهدف تخطيط تعليم الكبار تحقيق عدة توازنات بين التعليم والمجتمع، والتعليم والحاجات الإنسانية المتعددة. وبذلك يستهدف تخطيط تعليم الكبار ما يأتي :

1 ـ **تحقيق الملاءمة بين التعليم والإطار الاجتماعي المحيط به** : أول ما يتوجه إليه تخطيط تعليم الكبار هو ضمان ملاءمة التعليم مع ما يجري في المجتمع من تغيرات، محققًا تكامل تعليم الكبار مع التغير المجتمعي، ويعمل، في دور مكمل ومعوض للتعليم النظامي، على الإعداد المستمر للأفراد، لممارسة الأدوار القيادية الاجتماعية والاقتصادية والفنية، وإعداد القوى العاملة المطلوبة، بالعدد والنوع، الملائم لاحتياجات التغير. وفي ذات الوقت يعمل على المحافظة على استمرار دعم التماسك الاجتماعي والوحدة الثقافية للمجتمع.

2 ـ **الملاءمة بين التعليم والاحتياجات الاقتصادية** : في الحالات التي يفوق فيها نمو النظام التعليمي نمو الإنتاج القومي الكلي تزيد معدلات البطالة بين الخريجين. وفي الحالات التي يكون فيها معدل النمو الكمي والتغير النوعي للنظام التعليمي أبطأ من معدل نمو الاقتصاد والتغير التكنولوجي فيه، يواجه الاقتصاد عجزًا في بعض تخصصات القوى العاملة، وحالة بطالة في تخصصات أخرى. يحدث ذلك نتيجة عدم ملاءمة نوعية خريجي النظام التعليمي للتغيرات التكنولوجية الجارية في الاقتصاد. في الحالات الأولى يعمل تعليم الكبار على تقديم خدمات إعادة تدريب وتأهيل للقوى العاملة المتعطلة. وفي الحالات الثانية، يعمل تعليم الكبار على الارتقاء بمستوى الأداء التكنولوجي بين العاملين القائمين على العمل، وبما يخفف من حدة الفجوة فيما بين الطلب على القوى العاملة، والعرض المتاح منها.

3 ـ **تحقيق التوازن داخل النظام التعليمي** : يستهدف تعليم الكبار تحقيق عدة توازنات داخل النظام التعليمي. وأهم هذه التوازنات ما يأتي :

أ) تحقيق التوازن بين التعليم المدرسي وتعليم الكبار : وخاصة في حالات يعجز فيها نظام التعليم المدرسي عن استيعاب كل المتقدمين إليه، أو تقل كفاءته بما يؤدي إلى حالات التسرب منه. في مثل هذه الحالات يسهم تعليم الكبار من خلال برامج محو الأمية والتعليم الموازي في تحقيق التوازنات بين التعليم المدرسي وتعليم الكبار داخل منظومة التعليم في المجتمع.

ب) تحقيق التوازن بين التعليم داخل المدرسة وخارجها، وأثناء المدرسة وبعدها، وخاصة بين التعليم والعمل، وبما يتيح تربية مستديمة طوال الحياة.

ج) تحقيق التوازن في توزيع الخدمة التعليمية بين مناطق البلد الواحد، وبين الذكور والإناث، وبين الفئات والشرائح الاجتماعية.

د) تحقيق التوازن فيما بين القرارات التعليمية الرئيسية. ذلك أن القرارات التي تتضمنها الخطط التعليمية ترتكز على عدد من احتمالات وبدائل وخيارات الاستخدامات البديلة للموارد، ولكل منها تكلفته، وبما يقتضي دراسة التكاليف البديلة لكل منها، واختيار أكثرها كفاءةً وعائدًا. وفيما يتعلق بتعليم الكبار، أهم هذه الخيارات هو بين التعليم المدرسي من ناحية وتعليم الكبار من ناحية أخرى. أما داخل تعليم الكبار، فهناك عدة بدائل وخيارات تتعلق بالمجالات التي يتضمنها تعليم الكبار. ولكنه، وفي جميع الأحوال، تحتل أولوية إتاحة مستوى أساسي من التعليم للصغار وللكبار أهمية قصوى. وفيما فوق هذه القاعدة الأساسية تظهر مجموعة بدائل لإعطاء الأولوية للتدريب (بمختلف أشكاله وأنواعه ومراتبه)، والتعليم والتثقيف العام (بمختلف أنواعه وأشكاله ومراتبه). ثم تتحدد قائمة من البدائل والخيارات داخل كلٍ من مجموعتي التدريب والتثقيف العام. وتتوقف هذه الخيارات على مستوى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والأهداف الإنمائية المستقبلية، سواء في المدى القصير أو البعيد، وحجم الموارد المتاحة.

العمليات الأساسية لتخطيط تعليم الكبار

يتضمن التخطيط عدة عمليات أساسية، بدءًا من إعداد مشروع الخطة، وانتهاءً بتقويمها والتعرف على آثارها، وتتمثل هذه العمليات الأساسية فيما يأتي :

1 ـ إعداد مشروع الخطة.

2 ـ تبني مشروع الخطة.

3 ـ تنفيذ مشروع الخطة.

4 ـ تقويم ومراجعة مشروع الخطة.

1 ـ **إعداد مشروع الخطة**، تتضمن هذه العملية الخطوات التالية :

أ) **دراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية القائمة** : نقطة البدء في تخطيط تعليم الكبار هي التعرف على ظروف الموقف السابق والراهن لخدمات التعليم والتدريب في الدولة، وللعوامل ذات العلاقة بهما. وينبغي أن تكون هذه الدراسة شاملة بقدر الإمكان، كما ينبغي أن تغطي كلا من الجوانب النوعية والكمية والتمويلية والإدارية (انظر الملحق رقم 1).

وفيما يتعلق بالتخطيط لتعميم التعليم الأساسي للصغار والكبار، وما يرتبط به من وضع برنامج أساسي لمحو الأمية والتعليم الأساسي، تتطلب دراسة الواقع الإجابة على خمسة

تساؤلات رئيسية، مع تطوير هذه الإجابات كلما توافرت البيانات وازدادت دقتها، كما ينبغي مراجعتها بشكل مستمر، هذه التساؤلات هي :

1 ـ **ما مدى وطبيعة الحد الأدنى من الحاجات التعليمية الضرورية للأطفال واليافعين والكبار ؟** تتطلب الإجابة على هذا السؤال إجراء دراسة إسقاطية أولية عن عدد السكان في سلسلة زمنية مناسبة، موزعين حسب فئات السن، والنوع، والمناطق الجغرافية الرئيسية. يلي ذلك ربط الحاجات التعليمية بالمستويات العمرية المتعددة التي يتم التخطيط لتقديم خدمات تعليمية لها.

2 ـ **ما التدابير التعليمية القائمة فعلا لمقابلة هذه الحاجات التعليمية الأساسية ؟** تتطلب الإجابة على هذا السؤال استقصاء أوضاع كل من التعليم المدرسي وتعليم الكبار، وبحيث يمكن رسم صورةٍ ملخصةٍ عن الوضع الراهن في الفرص القائمة لتعليم الكبار لمختلف الفئات العمرية، وفي مختلف مجالات تعليم الكبار.

3 ـ **ما التنظيمات القائمة لتحسين التعاون بين مختلف البرامج والأنشطة التعليمية ؟ وما مستوى كفاءتها ؟** تتطلب الإجابة على هذا السؤال معرفة الجهات المنسقة لأنشطة ومجالات تعليم الكبار، والمسؤوليات المتوافرة فعلا في مختلف الهيئات الحكومية، والمدى الذي تمارس به هذه الهيئات المسؤوليات المناطة إليها بفكاءة.

4 ـ **ما المصادر التي يُستفاد منها، وما المصادر الممكنة، القومية والمحلية والخارجية، التي يمكن تحريكها في المستقبل لضمان تنفيذ خطة تعليم الكبار ؟** لا يغطي هذا السؤال الموارد المالية فقط، ولكنه يتضمن أيضًا الخدمات التطوعية من مختلف الأنواع، والجهود الذاتية، والانتفاع لبعض الوقت بالمرافق والتجهيزات ووقت العمل، والاستخدام المكثف لخدمات المعلومات المتاحة، ووسائل الاتصال.

5 ـ **ما الفرص الأكثر ملاءمة، والتي تقتضي الاهتمام كإجراء له أولويته العاجلة ؟** يرتبط هذا التساؤل بالإجراءات اللازم اتخاذها، ويرتبط بمرحلة صياغة الأولويات، والتي سنتناولها في خطوة تالية.

ب) **إعداد الأهداف والبرامج** : تتضمن هذه العملية وضع أهداف الخطة وأولوياتها، وتحديد الموارد المتاحة (بشريًا وماديًا وماليًا)، وإمكانيات استخداماتها، وتحديد البدائل الممكنة لتنفيذ الخطة (في ضوء عدد من معايير الأفضلية الاجتماعية والترشيد الاقتصادي)، وبناء البرامج التي ستتضمنها الخطة متضمنةً أهداف البرامج والصيغ الفنية لتنفيذها والنواتج المتوقعة منها.

ويحتل تحديد الغايات والأهداف أهميةً قصوى في عملية إعداد مشروع الخطة. **ذلك أن التخطيط، بطبيعته، يقتضي وجود مجموعة أهداف واضحة يتم تحديدها باتساق وتنسيق**

مع قيادات تعليم الكبار، سواء على الصعيد القطري أو المحلي، وبحيث يشمل ذلك، أيضا، ممثلي المجتمع. وتتحدد بنية الأهداف وهيكلها حسب طبيعة المجتمع خلال فترة زمنية مستهدفة. ومن أمثلة الأهداف التي قد تتبناها خطة لتعليم الكبار، إتاحة الفرص التعليمية المتعددة للكبار، أو إسهام المعرفة والمهارة في التطور المجتمعي من أجل تحقيق ارتقاء أفضل بالأوضاع الإنسانية. ويمثل هذان الهدفان، عامة، عنصرين هامين في أي بنية أهداف لتعليم الكبار، غير أن التعبير الإجرائي لهما يختلف من قطر إلى آخر، داخل القطر الواحد. ويقتضي تحديد الأهداف السليمة لخطة تعليم الكبار مراعاة سبعة شروط أساسية عند صياغتها هي :

1 ـ بناء الأهداف في اتساق وتكامل مع كل من أهداف المجتمع، والسياسة التعليمية.

2 ـ تحقيق درجة أكبر من مشاركة الأفراد والجماعات ذوي العلاقة المباشرة بالتخطيط في عملية صياغة الأهداف.

3 ـ توافر درجة عالية من الوضوح في صياغة الأهداف.

4 ـ تحقيق شمولية التخطيط، وبحيث لا تقتصر مجموعة الأهداف على الجوانب الكمية فقط، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والتربوية والثقافية.

5 ـ التفرقة فيما بين الأهداف، والوسائل التي تعين على تحقيق الأهداف.

6 ـ كفالة درجة أعلى من المرونة في عمليات التخطيط.

7 ـ تدعيم آليات التغذية الراجعة لأغراض التقويم المستمر.

وتعتبر مسألة الأولويات عصب العملية التخطيطية كلها، إذ لا تأخذ أي خطة كامل معناها إلا إذا حددت أولوياتها ووضعت نظامًا مترابطًا لهذه الأولويات تسير الخطة على هديه. في هذا المجال تجري توازنات دقيقة بين عدة أمور مثل العناصر الاقتصادية والديموغرافية والاجتماعية والثقافية.

وفيما يتعلق بتعليم الكبار، تتضمن مسألة الأولويات ثلاثة جوانب أساسية، هي :

1 ـ الأولويات التي تحصل عليها التربية ضمن سائر القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الرئيسية للإنفاق القومي.

2 ـ الأولويات ضمن ميدان التربية ذاتها، (مثال ذلك فيما بين التعليم الرسمي، وتعليم الكبار).

3 ـ الأولويات داخل ميدان تعليم الكبار ذاته، (فيما بين مختلف مجالاته وأنشطته).

2 ـ تبني الخطة، وتحقيق المشاركة والدعم الاجتماعي لها

تتضمن الخطوات التي تتم في هذه المرحلة، ما يلي :

أ) نشر الخطة والتعريف بها. ذلك أن من أهم عوامل نجاح الخطة إسهام المجتمع في وضعها ومتابعة تنفيذها.

ب) تبني مشروع الخطة، متضمنًا ذلك وضع التشريعات وتعديل القوانين التي تتعارض وأهداف الخطة.

3 ـ تنفيذ الخطة

يتضمن ذلك تنفيذ مجموعة البرامج التي تتضمنها الخطة، وذلك حسب المعدلات والمعايير التي تنظمها الخطة. ويتحمل المسؤولون في المؤسسة التعليمية عاتق تنفيذ الخطة بالدرجة الأولى، غير أن للمخططين دورًا ينبغي القيام به في هذه المرحلة، يتمثل في كل من المراقبة والتصحيح.

4 ـ تقويم ومراجعة مشروع الخطة

من أهم مسؤوليات جهاز التخطيط مراقبة التطبيق ومتابعة ما يتحقق من إنجازات وأساليب عمل. وتتم هذه المراقبة من خلال عدة آليات، سنتناولها تفصيلا في موضوع التقويم.

أما فيما يتعلق بعنصر التصحيح، فإنه يتم تنفيذ الخطة وفق برنامج وتوقيت زمني، وميزانية محددة، ومشروع عمل مفصل. وعادة ما يكون هذا المشروع سنويًا، يتم تقسيمه إلى شرائح عمل شهرية أو فترية من شأنها تسهيل التنسيق بين الأعمال، وتنسيق ضبطها ومراقبتها، وذلك من خلال إجراءات المراقبة والضبط والمراجعة.

والتقويم عملية مستمرة قبل البدء في التخطيط (دراسات الجدوى)، وخلال مرحلة الإعداد (مسوح الواقع وتشخيص قِيَمِهِ)، وخلال التنفيذ (عمليات المراقبة والمتابعة المستمرتين)، وبعد الانتهاء من التنفيذ (تقدير آثار الخطة وقياس عوائدها وكفاءتها وفاعليتها).

التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار

أدت عدة أسباب إلى توجيه الاهتمام نحو التخطيط المستقبلي للتربية عامة ولتعليم الكبار، على وجه الخصوص. يتمثل أهم هذه الأسباب فيما يلي :

1 ـ ازدياد وتراكم المعرفة والبحوث والمعلومات المتعلقة بكل النظم المؤثرة في التعليم والمتأثرة به، بما يقتضي أن يتناولها التخطيط في رؤية أكثر شمولا واستيعابًا لاحتياجات المستقبل.

2 ـ أن التعليم، بطبيعته، مطالبٌ بأن ينظر إلى المستقبل ويتحسب له ويعمل من أجله. بمعنى آخر، دور التعليم هو أن يسهم في الجهود التي يبذلها الإنسان وتبذلها المجتمعات خلال

حركتها في المستقبل وفي التحسب لهذا المستقبل هناك عدة أسئلة أساسية، يأتي من بين أهمها شكل المستقبل الذي يطمح الإنسان في أن يبنيه ويعيشه، ونوع الإنسان الملائم لذلك المستقبل.

3 ـ أنه لا يمكن التنبؤ بالتربية في انعزال عن الإنسان أو المجتمع. ففي المستقبل، ستكون العلاقات فيما بين الإنسان والمجتمع والتربية أكثر تفاعلا عما هي عليه الآن، بحيث لا يمكن النظر إلى أحدهما في انعزال عن التأثير في الآخرين.

4 ـ أن التخطيط في المدى القصير لا بدّ وأن يرتبط بتخطيط مستقبلي يرعى احتياجات المستقبل في ظل رؤية أكثر شمولا لحركة التعليم في إطار مجتمعه. ففي المدى القصير يمكن إجراء إسقاطات صادقة، بدرجة ما، موثوق بها نسبيا، وذلك إذا ما حددنا بوضوح العوامل الداخلية المؤثرة في الظاهرة واستبعدنا العوامل الخارجية. مثال ذلك، تخدم إسقاطات وتنبؤات القوى البشرية والإسقاطات والتنبؤات الاقتصادية ـ في المدى القصير كأساس لقدر كبير من العمليات التخطيطية، سواء في تعليم الكبار أم في غيره. في مثل هذا التخطيط، تُركز طرائق ونماذج التخطيط، وأدوات التنبؤ على فترة زمنية لا يتعدى سقفها الزمني عشر سنوات، وغالبًا ما تركز على فترات خمسية، أو أقل، تتضمن تنبؤات ترتكز على مد المتجهات في ظل فروضٍ معلنةٍ واضحةٍ. وقاعدة البيانات المستخدمة عادةً ما تكون خمس إلى عشر سنواتٍ سابقةً. ويتم، في مثل هذا التخطيط، إعداد نماذج في بعض الميادين مثل عدد المقيدين في التعليم، والإنفاق على التعليم، والعرض والطلب على المدرسين. ونادرًا ما تُرَاعَى عوامل مثل الطلب الاجتماعي على التعليم، والقيود الاقتصادية أو المالية، والمضامين التعليمية الجديدة، وتجديد التعليم، وتنكولوجيا التعليم، وما إلى ذلك.

5 ـ يختلف مدخل التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار عن الممارسات التخطيطية التي جرت ممارستها في العقود السابقة. فقد ركزت هذه الممارسات على عدد محدود من المتغيرات يمكن حسابها كميًا وببساطة. غير أنه ترتب على هذا المدخل التخطيطي المحدود حدوث عدة اختلالات في النمو الكلي للنظام التعليمي، وفي علاقاته باحتياجات الإسهام في التغير الاجتماعي والاقتصادي. وأدى ذلك إلى توجيه الاهتمام نحو ضرورة التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار، في إطار مجمل الجهود المبذولة في المجتمع لتطوير نظام التعليم، ليفي باحتياجات التعليم المستمر.

يتضمن التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار عدة إجراءات تشمل في حدها الأدنى :

1 ـ الدراسة المستقبلية لآثار ونتائج القرارات الحالية والمتطورة في المستقبل القريب. وتؤدي هذه الدراسة إلى تحديد المستقبليات التربوية البديلة الناتجة عن القرارات التعليمية الماضية والمعاصرة.

2 ـ التقدير ـ متعدد الأبعاد ـ للأهداف والاعتبارات الاستراتيجية البديلة. وتتضمن هذه الخطوة الحصول على قدر أدنى من المعلومات عن الظواهر المجتمعية وبناء هياكل بديلة للأهداف التربوية في ضوء هذه المعلومات. وهنا ينبغي تفسير وتفصيل الاستراتيجيات التربوية لتوضيح كيف يمكن التحول من الموقف الراهن صوب الاتجاه الذي يحدده هيكل الأهداف.

أهداف التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار

1 ـ تحديد النتائج المستقبلية للتخطيط الحالي وللقرارات السياسية التي تتخذ الآن. والتساؤلات المهمة في هذا الصدد هي ما إذا كانت القرارات المتخذة متسقة مع الأهداف أم لا ؟ وأي البدائل المستقبلية تحددت نتيجة قرارات اتخذت، أو لم تتخذ، في الوقت الراهن ؟

2 ـ تجاوز المدخل التقليدي لمد الاتجاهات (Extrapolation)، الذي كان يتوقف عند مجرد الاتجاهات الكمية، وبحيث يتضمن المدخل الجديد رؤية شاملة لنمو النظام من حيث مجمل علاقاته الداخلية وعلاقاته الخارجية.

3 ـ فحص ودراسة التغيرات المحتملة في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية. وفي هذا الصدد تبرز عدة تساؤلات تتطلب إجابات خاصة بنوع المجتمع المرغوب، ونوع التعليم الذي يمكن أن يسهم في تواجد مثل هذا المجتمع.

4 ـ النظر إلى التعليم كنظام متكامل، بمعنى ألا تقتصر الجهود على النظم المدرسية بشكلها التقليدي فقط، إنما النظر إليه في ضوء أطره الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. يعني ذلك أن تمتد جهود التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار لتشمل العوامل التي تؤثر عليه كنظام تعليمي في حد ذاته (العوامل الداخلية)، والعوامل الناتجة عن الإطار المجتمعي الكلي (العوامل الخارجية). وأن تراعي هذه البدائل المستقبلية العلاقات المتبادلة فيما بين كلتا المجموعتين من العوامل، في ظل الظروف الخاصة بكل منهما.

5 ـ حدوث تطورات في التعليم غير النظامي وتعليم الكبار، ترتبط أكثر باحتياجات المستقبل وتوقعات الإنسان المستقبلية. وفتحت هذه التطورات الأذهان إلى حقيقة أن التعليم يتجاوز كثيرًا الحدود المدرسية والمؤسسية المدرسية بمعناها التقليدي. وبمعنى أننا نعيش مجتمعًا أصبح التعليم والتعلم فيه مسألة مستمرة طوال حياة الإنسان، (سواء رغبنا في ذلك أم لم نرغب، قصدناه أم لم نقصده)، وأن التعليم مسألة تتجاوز حدود مكانٍ معينٍ أو مرحلة عمرية معينة، وأن التعليم من أجل مجتمعٍ متغيرٍ حتمية تفرضها التحديات المستقبلية، وأن التهيؤ للمستقبل والإسهام فيه ضرورة للبقاء الفاعل في مجريات الحياة. من هذا كله كانت ضرورة النظر إلى واقع التعليم الذي نعيشه نظرة ترتبط بالمستقبل أكثر من أن

يشدها ويجذبها الماضي، وأن نسعى إلى أن نرسم نماذجه المستقبلية برؤيةٍ أكثر صفاءً ووضوحًا لما تنبىء به اتجاهات ورياح التغير الاجتماعي والتربوي.

مداخل التخطيط المستقبلي للتعليم

يتم التخطيط المستقبلي للتعليم، عامة، في ضوء خمسة نماذج تحليلية تلخص القواعد الأساسية المختلفة لرؤية المستقبل، هي :

أولا : نموذج المستقبل كمثيل للحاضر

وهو النموذج الذي كثيرًا ما تمارسه النظم التعليمية تحت عنوان « التخطيط ». ويبدأ فعل هذا النموذج بعد سنة، ولا يتعدى كونه توقعًا أو سلوكًا إداريًا لما سوف يكون عليه التعليم في المستقبل.

والخاصيتان الأساسيتان لهذا النموذج هما :

أ) أن المستقبل يتحدد على نمط الحاضر.

ب) أن الفترة الزمنية التي يتم التوقع لها تتراوح بين سنةٍ وخمس سنواتٍ في الغالب.

من أمثلة هذا النموذج نوع التخطيط الذي يجري في عدة مؤسسات تعليمية، تتعرف من خلاله على احتياجات السنة التالية، وتحشد ما تحتاجه من موارد. وتُركز توقعات التخطيط ـ في هذا النموذج ـ على الزيادات السنوية في مدخلات المؤسسة التعليمية، مثل الزيادة في عدد الفصول، والمدرسين، والكتب الجديدة، والتجهيزات المدرسية، وما إلى ذلك. والقرارات الصادرة، في هذا النموذج، لا تتعدى كونها تفاعلا مع مواقف متوقعة من النظام التعليمي، ولا تزيد عن كونها استجابةً تنفيذيةً للتغيرات الجارية في مدخلات النظام التعليمي. ويستخدم هذا النموذج بعض أساليب التخطيط الكمي البسيطة للميزانيات السنوية ونصف السنوية، للبرامج والمشروعات المقترحة.

من الأمثلة الجيدة للأساليب التخطيطية، التي يتبناها هذا النموذج، أسلوب « التخطيط، البرمجة، التمويل »، وأسلوب « التخطيط الشبكي »، وأسلوب « بيرت »، وما إلى ذلك من أساليب تتعامل مع تنظيم التدفقات النقدية، أو تنظيم التدفقات الإجرائية أو تدبير الاحتياجات البشرية والمادية، وذلك كله في المدى القصير.

غير أن احتمالات التجديد في ظل هذا النموذج محدودة، نظرًا لطبيعة الفترة الزمنية التي يحتاجها نموذج التجديد التربوي، والذي لا تتاح معه فرص مراعاة الاستخدامات البديلة للموارد المالية المتاحة للمؤسسة التعليمية.

ثانيا : نموذج المستقبل كامتداد خطي للحاضر

يقدم هذا النموذج تنبؤات تتراوح بين المتوسطة وبعيدة المدى، وهي التي تتضمنها أنواع التخطيط التربوي متوسط أو بعيد المدى. وينتمي هذا النموذج للجيل الأول للخبرة التخطيطية التي ركزت على أساليب الاستقراء الخطي (مد الاتجاهات «Extrapolation») للحاضر في المستقبل، متضمنًا المتغيرات السكانية والاقتصادية. غير أن هذا النموذج لا يراعي مجمل الصلات الخاصة بالتغيرات المرغوبة، أو المحتملة، أو الممكنة، في العلاقات التعليمية التكنولوجية أو المجتمعية. ويفترض هذا النموذج أن المستقبل لن يتغير كثيرا عن الحاضر، وذلك باستثناء تلك التغيرات التي تقع في إطار العوامل والمتغيرات التي جرى اختيارها لبناء النموذج. ولا يحتوي هذا النموذج، في تحليلاته وأطره التخطيطية، العناصر المتعددة التي تحتويها العملية التربوية بمختلف متغيراتها ومظاهرها، أو الاعتبارات التي يتضمنها المستقبل. ولا يدفع السلوك التخطيطي، في هذا النموذج، المخطط التربوي لأن يفحص، باستمرار وانتظام وتدقيق، الأغراض والأهداف التعليمية البديلة المتاحة في المستقبل، أو الجوانب النوعية للتعليم والتعلم، أو المستقبليات المجتمعية المحلية أو الاقليمية أو الدولية البديلة. وهي كلها مسائل قد تتطلب من تعليم الكبار تطوير برامج جديدة.

وعادة ما يكون التأكيد، في هذا النموذج، على الأبعاد الكمية أكثر منه على الأبعاد النوعية، كما أن الأهداف التعليمية التي يتضمنها عادة ما تكون ثابتةً، نسبيًا، ويتم في ضوئها تقدير الأبعاد الكمية.

وتتمثل مدخلات هذا النموذج في اتجاهات التطور الديموغرافي للمجموعات السكانية في سن التعليم (المدرسين والطلاب)، والموارد الاقتصادية المتاحة للإنفاق على التعليم. كما تتمثل متغيرات المخرجات، في هذا النموذج، في المهارات المهنية الجديدة، أو الإضافة إلى الرصيد القائم من القوى البشرية، محسوبًا بمعايير ومؤشرات التخرج من مستويات وأنواع التعليم المختلفة.

ومن الأساليب التخطيطية المعروفة جيدًا في هذا النموذج أسلوب « إشباع الطلب الاجتماعي على التعليم »، و « أسلوب تخطيط التعليم كإستثمار في الموارد البشرية »، و « أسلوب تخطيط التعليم في ضوء الاحتياجات من القوى العاملة ». وهي كلها أساليب مفيدة في حد ذاتها، غير أنها تواجه عدة انتقادات إذا تمت الاستعانة بها في غياب رؤية كاملة شاملة للتطورات المستقبلية المرتقبة.

ثالثا : المستقبل البديل الواحد

الخاصية الأساسية لهذا النموذج هي اختلاف المستقبل التعليمي عن الحاضر التعليمي من بُعدٍ واحد فقط. ويتم تحديد الفروق بين الأوضاع الحالية والأوضاع المستقبلية في ضوء

مجموعة واحدة من العوامل، مثل الارتقاء بنوعية التعليم، أو بمستوى هيئات التدريس، أو تغيير نوعية التعليم وبعض هياكله (مثل تبني صيغة التعليم الأساسي في المرحلة الأولى من التعليم)، أو تبني مجموعة متماثلة من برامج تعليم الكبار (مثل محو الأمية، أو مواصلة التعليم)، أو إعادة تنظيم البنية الإدارية والتنظيمية للتعليم (مثل الأخذ بنظام إدارة اللامركزية بديلا عن المركزية)، وما إلى ذلك. وتحديد صورة المستقبل، التي عادة ما تكون متضمنة في السياسة التعليمية أو الخطط أو البرامج، يكون ذا بُعدٍ واحد فقط في معظم الأحوال. والأسباب الكامنة وراء ذلك هي تحقيق قدرٍ من السيطرة على التوقعات المستقبلية، ناجم عن محدودية المعلومات المتاحة عن المستقبل، من ناحية، أو قصور الوفرة في الموارد المتاحة للتغيير من ناحية أخرى.

ومن أساليب التخطيط التعليمي، التي تسود في هذا النموذج، التخطيط النوعي والتخطيط المصغر، وكلاهما ينبع عادةً من حالة عدم توازنٍ أو اختلالٍ أو مشكلات في الواقع التعليمي.

رابعا : نموذج المستقبل التكنولوجي

يمثل نموذج المستقبل التكنولوجي تنويعًا لنموذج الحالة الفردية للمستقبل (النموذج السابق)، كما يتضمن مدى زمنيًا أبعد. ويرتكز هذا النموذج على التوقعات التي تنبىء بأنه سيحدث قدر كبير من التطور التكنولوجي والتقدم السريع في الفنون الإنتاجية (التكنولوجيا). وينادي كثير من العلماء، ومتخصصي التكنولوجيا، والمربين، وعلماء المستقبل، بأهمية توجيه مزيد من الاهتمام نحو انعكاسات ذلك، وبصفة خاصة تكنولوجيا التعليم، على التعليم.

غير أن هذا النموذج، مثله مثل النموذج السابق عليه، يمثل حالة بديلة واحدة ذات طبيعة حرجة في المستقبل، هي عامل التطور التكنولوجي المحتمل، وهو العامل الذي توجه له الأهمية الخاصة، في ذات الوقت الذي تعالج فيه معظم العوامل الأخرى، التربوية وغير التربوية، على أنها معتمدة كلية عليه. وبمعنى آخر، يتناول هذا النموذج حالة التطور أو التغير التكنولوجي على أنه العامل الحرج الذي تجري دراسته، ويتم دراسة سائر العوامل على أنها تابعة، أو معتمدة عليه. ويفترض هذا النموذج أن التطورات التكنولوجية سوف تُعالِجُ في المستقبل مشكلات وأزمات الحاضر. وأحد المجالات التي تناولها هذا النموذج هو تأثير التكنولوجيا التعليمية على عمليات التعليم والتعلم، وانعكاسات ذلك على دَور المُعلم، ودَورِ البناء المدرسي. خاصة أن تأثير التكنولوجيا على التعليم والأبنية المدرسية سيزداد بشدة خلال العقود القادمة. ومن بين الضمنيات التي يتناولها هذا النموذج أن النمط التقليدي لعملية التعليم والتمدرس سوف يتغير نتيجة انتشار الوسائط التعليمية غير التقليدية، والتي ستسمح بتحرير عملية التعليم من أشكالها التقليدية (مَدرسة ومُعلم، وأوقات معينة للدراسة، وما إلى ذلك). ويقترح هذا النموذج أن المستقبل سيسمح للإنسان بأن يتعلم من خلال التكنولوجيات التعليمية الجديدة في أي وقت، وأي مكان. ومن ثم، سوف يتقلص دَورُ المُعلم، ودَورُ المَدرسة، في عملية التعليم، بما يتطلب تبني اتجاهين أساسيين : **أولهما**، إثراء عملية التعليم بالاستعانة

بالتقانات التعليمية الجديدة. **ثانيهما**، إثراء الأدوار التقليدية للمعلم والمدرسة من خلال تعديل أدوارهما التقليدية، وإضافة أدوار جديدة لهما. من أمثلة الأدوار الجديدة للمعلم، أن يقوم بدور تنسيق مصادر التعليم، وتطوير المهارات الاجتماعية للمتعلمين. ومن بين الأدوار الجديدة للمَدرَسةِ، أن تعمل كمؤسسة متعددة المناشط للتطوير المجتمعي، كأن تقوم بأدوار أكثر تعددًا في ميدان تعليم الكبار.

خامسا : نموذج المستقبل الشامل

يمثل نموذج المستقبل الشامل محاولة لوصف مظاهر المستقبل بمختلف أبعاده، وربط المتغيرات الخارجية (العوامل غير التعليمية) بعمليات صنع السياسة التعليمية والتخطيط التعليمي. والعناصر الحرجة الهامة في هذا النموذج هي إجراء تقديرات متعددة الأبعاد للأغراض والاستراتيجيات البديلة، وترجمتها إلى خطط تفصيلية، وتنفيذ تلك الخطط. غير أن من بين المشكلات التي تعترض مثل هذا العمل مدى إمكانية السيطرة على عدد كبير من المتغيرات، وحركة هذه المتغيرات، وطبيعة عملية استقراء المستقبل، والأبعاد التي يتضمنها هذا الاستقراء. ذلك أن السيطرة على عدد متنوع من المتغيرات كثيرًا ما يكون من مسؤوليات مؤسسات كثيرة يصعب السيطرة على قراراتها مركزيًا. كذلك تمثل عملية استقراء الأبعاد المتعددة للمستقبل صعوبة أخرى نظرًا لتنوع هذه الأبعاد وصعوبة وصف علاقاتها بالتعليم. والمسألة الأكثر صعوبة، في هذا النموذج، هي كيفية التعامل بكفاءة مع تأثيرات المتغيرات المجتمعية على الصيغ المستقبلية البديلة، خاصة أن أدوات التحليل والتخطيط لم تتطور بعد بما يمكن من تيسير الدراسات التحليلية التفصيلية للأغراض والاستراتيجيات البديلة في ظل أحد السيناريوات المختارة للمستقبل، وبما يساعد صانعي السياسة على اتخاذ القرارات الملائمة وصنع الأغراض المناسبة للبرامج اللازمة.

ومن المسائل الجديرة بالاهتمام في هذا النموذج أن الدور التقليدي للمدرسة سيتغير تمامًا. ذلك أن المدرسة في ظل هذا التصور تمثل محورًا مركزيًا لعدد كبير من الأنشطة النظامية وغير النظامية، ولجميع أنواع الأغراض التعليمية، وبما يحقق أن تكون المدرسة مستجيبةً لكل التغيرات المستقبلية.

في هذا النموذج، المواطنون هم المعلمون والمتعلمون في ذات الوقت. ويتم اتخاذ القرار حول أساليب التعليم، والأبنية المدرسية، وأدوار هيئات التدريس، والمناهج من خلال إجماع الرأي العام للمواطنين المستفيدين من الخدمة التعليمية، على اختلاف اهتماماتهم ومستويات أعمارهم.

وتتمثل أهم العوامل والقوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المؤثرة على الأساليب التي يستخدمها هذا النموذج فيما يلي :

1 ـ الانفجار المعرفي. وما نتج عنه من بلورة بعض « الحقائق » التي سريعًا ما تتغير نتيجة تفجر معرفي جديد.

2 ـ الزيادة المستمرة في ميادين التكنولوجيا والآلية (الأتمتة) والحاسبات الآلية، وتأثير كل ذلك على المؤسسات الاجتماعية والنظم القيمية.

3 ـ الزيادة المطردة في نصيب الفرد من الدخل القومي، وفي الدخل القومي للأقطار، بما يتيح فرصًا أكثر اتساعًا لمواصلة التعلم خلال دورة الحياة الإنسانية.

4 ـ ازدياد فرص العمل في الميادين المهنية والخدمات (وبخاصة المعلومات)، وتناقص فرص العمل في المهن اليدوية والصناعات التقليدية.

5 ـ التغير في طبائع المهن والوظائف واحتياجاتها، بما يتطلب استمرار التعلم.

ومن بين الأساليب العربية التي جرت في إطار هذا النموذج، المشروع الذي أجراه منتدى الفكر العربي، في أواخر الثمانينات، عن « المستقبلات التربوية البديلة ». وهو مشروع تدارس الاحتمالات المستقبلية للتطور الاقتصادي والاجتماعي في أقطار الوطن العربي، وأعد رؤية مستقبلية للتطور التعليمي مرتكزة على التغيرات المستقبلية المحتملة.

الطرائق الأساسية للتخطيط المستقبلي

هناك بعض طرائق رئيسية تستخدم في التعرف على المستقبل. وتفيد هذه الطرائق في التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار. ذلك أن ميدان تعليم الكبار، بحكم طبيعته وخصائصه، مازال يحتاج إلى الكثير من الجهد لتحديد رؤاه المستقبلية، خاصة أنه أكثر حساسية للتغيرات المستقبلية السريعة، ولا تكاد توجد له أشكال نمطية متفق عليها. وسنعرض لهذه الطرائق، بإيجاز شديد :

الإسقاطات

يمثل أسلوب الإسقاطات نوعًا من توقع الاتجاهات باستخدام المعادلات الرياضية والبيانية « خطوط الانحدار »، أو « مد الاتجاهات »، وذلك في ضوء بيانات معروفة عن سلسلة زمنية سابقة، لتوقع نمو ظاهرة ما في ضوء تغير أحد عواملها المعروفة في المستقبل. مثال ذلك إذا ما عرفنا معدلات الالتحاق بالتعليم خلال سلسلة زمنية سابقة، وعرفنا توقعات النمو السكاني خلال فترة قادمة، فإنه يمكن من خلال مد الاتجاه السابق إلى المستقبل التعرف على معدلات الطلب على التعليم.

السيناريوات (المشاهد)

السيناريو (المشهد) هو محاولة تخيل أو تصوير الاحتمالات والترجيحات المستقبلية استنادًا إلى خبرتنا بالواقع الذي نعرفه ونعايشه. والسيناريو رؤية للمستقبل، تمثل تسلسلا فرضيًا للأحداث، يتم بناؤه لتوجيه الاهتمام إلى العمليات العرضية، ونقاط أخذ القرار الواجب إجراؤها. ولا يقتصر تركيز المشاهد على الاتجاهات أو على علاقاتها الداخلية فقط، وإنما يمتد إلى البنى والهياكل والفجوات التي قد توجد فيهما. ويتيح بناء المشهد للمخطط أن يتعلم من الأخطاء المحتملة قبل أن تحدث فعلا. والسيناريو وسيلة لتحقيق النظام والترتيب والتنبؤية،

والميزة الفريدة له هي قدرته على الصياغة والتشكيل الزمني المسبق. وإذا ما كان النموذج الذي يرسم على أساسه السيناريو واقعيًا، فإن الرؤى الخاصة بالمستقبلات المحتملة تتيح للمخطط فرصة التقويم واختيار أفضل البدائل من بين المتاحة أو المحتملة. لذلك، يساعد السيناريو على تفهم ما يمكن أن يحدث مستقبلا نتيجة قرار قد نتخذه الآن.

تقدمت منهجية إعداد السيناريوات خلال السنوات القليلة السابقة، ليمثل السيناريو، في شكله العام، مخططًا مبدئيًا، ومؤشرًا عامًا لمجموعة مواقف ورؤى فلسفية، وسلوكيات متفاعلة مع بعضها، تمثل في مجملها صورةً متسقةً للمستقبل، وهدفًا نرغب في تحقيقه، مع إدراك أن إمكانيات التحقيق مازالت غير مؤكدة. ويتم تخيل، وتحديد، ورسم معالم الصور والرؤى التي تتيحها السيناريوات المستقبلية في أطر عريضة، تمثل الغد الذي علينا أن نعرفه بشكل أفضل، وأن نجد أفضل الطرق والأساليب والوسائل التي تحقق الوصول إليه. وتعتمد قيمة أي من السيناريوات على مدى شموله للعوامل ذات التأثير في المستقبل، وتقل قيمة أي منها إذا ما افتقد بعض هذه العوامل.

مدخل تاريخ المستقبل

يرتكز مدخل تاريخ المستقبل على ثلاث عمليات أساسية، ترتبط العمليتان الأوليتان فيها بالمدخلين السابقين. **العملية الأولى**، هي وضع مجموعة سيناريوات بديلة وأكثر ترجيحًا عن المستقبل المرغوب. **والعملية الثانية**، هي مد اتجاهات الحاضر إلى المستقبل للتعرف على طبيعة النمو التلقائي للعوامل التي يخطط لها مستقبلا. أما **العملية الثالثة**، فتتمثل في تحديد نقاط التداخل الرئيسية التي يتم اقتراح القرارات الرئيسية، التي تعدل من النمو التلقائي فيها، إلى النمو كما يستهدفه نموذج المستقبل. وبمعنى آخر، يرتكز مدخل تاريخ المستقبل على منهجية تختلف عن المنهجية التي يتبناها التخطيط بشكله التقليدي. ذلك أن التخطيط ينبني على الانتقال من الحاضر القائم حاليًا إلى أهداف نبتغيها في المستقبل، ويتم اتخاذ القرارات اللازمة بدءا من السنة الأولى للخطة فصاعدًا. أما منهجية تاريخ المستقبل فترتكز على صياغة المستقبل المرغوب في لحظة تاريخية مستقبلية، ثم تدرس نقاط التداخل وتتخذ القرارات بدءًا من السنة المستهدفة، ونزولا إلى السنة التالية للبدء في مشروع الخطة المستقبلية. بذلك يحدد مدخل تاريخ المستقبل النقاط الحرجة التي ينبغي أن يتداخل فيها القرار من أجل إتاحة مستقبل مرغوب أكثر من غيره فيما بين البدائل المتاحة. لكنه كلما كان المستقبل أبعد زمنيًا كانت إمكانية ضبط فاعلية الاختيارات والمداخلات أكثر صعوبةً.

طريقة دلفي

يعتبر أسلوب « دلفي » من أبرز الإسهامات المنهجية التي قدمتها البحوث المستقبلية. وأصبح هذا الأسلوب لصيقًا بالدراسات المستقبلية، خاصة أن استخداماته المتنوعة تعطي عائدًا خصبًا في مجال التنبؤات التكنولوجية والاجتماعية. وأثبت هذا الأسلوب أهميته وفاعليته في جمع وتحليل المعلومات، خصوصا في الميادين التي لا تتوافر لها قاعدة معلومات عريضة.

وطريقة « دلفي » إحدى الوسائل المثلى لصياغة الغايات والأهداف التي تتسم بدرجة عالية من الموثوقية. كما تختزل، بل وتحذف، الجدليات التي كثيرًا ما تسود أعمال المجموعات وفرق العمل، وتحل محلها سلسلة تساؤلات دقيقة، مصممة بعناية، ومزودة بمعلومات كافية، عن الموضوع الذي يتم التساؤل بشأنه. ثم يتم اختيار مجموعة ممثلة من الخبراء، يتم تشجيعها وحثها على المشاركة في العمل، ويضمن ذلك التزامها بالعمل.

ويتطلب تطبيق طريقة « دلفي » استجابات عدد من ذوي الرأي والخبرة لمفردات عدد من الاستبيانات. ومن هذه المجموعة من الاستجابات، تتم التغذية الراجعة إلى المجموعة بطريقة مضبوطة، وذلك لعدة مرات عادة. وفي النهاية، يتم تحديد الاستجابات الإحصائية للمجموعة أخذًا في الاعتبار « وزن » استجابات كل أعضاء المجموعة، مع توضيح النواتج المعيارية للأوزان.

ولهذه الطريقة عدة استخدامات مفيدة وعملية في حقل التخطيط المستقبلي لتعليم الكبار. ويمكن استخدامها في التنبؤ بالتطورات المحتملة مستقبلا في أنواع برامج تعليم الكبار، ومناهجها، وبما يفيد برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، أو إعداد الموارد والمواد التعليمية، وما يتعلق بذلك من أنشطة أخرى. كما يمكن استخدامها في عدة مجالات مثل التنبؤ باحتمالات التطور المستقبلي في تحديد الغايات والأهداف التعليمية، وأعداد المقيدين ببرامج تعليم الكبار، وكثير آخر من الموضوعات التي تحقق التطوير المستقبلي لتعليم الكبار.

طريقة مصفوفة الآثار المتقاطعة

يستعان بطريقة مصفوفة الآثار المتقاطعة في دراسة المستقبلات الزمنية الأبعد زمنًا، وذلك بهدف التحليل المنظم لمحتوى هذه المستقبلات، وفحص ودراسة القوى الكامنة وراء أسباب التصورات الذهنية القائمة على الحدس والرؤية المستنيرة، وفحص آثار وعلاقات نواتج كل من الأحداث التي يتم توقعها. ويوجد ارتباط وثيق فيما بين هذه الطريقة وطريقة « دلفي »، ويكمل كل منهما الآخر.

تثير مصفوفة الآثار المتقاطعة أسئلة حول التفاعلات الممكنة فيما بين الأحداث المستقبلية المحتملة، والتي قد تؤثر على شروط لاحتمالاتها. مثال ذلك، إذا افترضنا أن الحادثة (أ) المتنبأ بها سوف تتحقق في فترة زمنية محددة، فإنه يمكن أن نتأمل ونفكر في تأثيراتها الممكنة على تحقق (أو عدم تحقق) الحادثة (ب)، والتي تم التنبؤ بها من خلال استخدام طريقة « دلفي »، وما إذا كان تحقق الحادثة (أ) سيؤدي إلى زيادة أو نقصان تحقق الحادثة (ب)، والوقت الذي سيستغرقه ذلك. ومن خلال إجراء عدة أحكام بشأن العلاقات التي تثري أو تحبط سلسلة الأحداث المتنبأ بها، وبرمجة هذه الأحكام على حاسب آلي، يمكن إعداد عدة سيناريوات عن المستقبل.

تمويل تعليم الكبار :

أسهمت الحقائق التي أوضحتها القيود على الموارد، وعجز التعليم النظامي عن أن يواكب ويجاري الأنواع المتعددة للطلب على التعليم، في ظهور وشيوع اهتمام بالأفكار الحديثة التي يتناولها تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر. فقد أصبح التوسع في فرص التعليم المدرسي، في كثير من الدول النامية، محدودا نتيجة عدة قيود على الموارد المتاحة للتعليم من ناحية، وللازدياد المستمر في كلفة التعليم المدرسي من ناحية أخرى. تطلب ذلك البحث عن صيغ جديدة لتقديم التعليم، خاصة لأولئك الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي، أو يرغبون في مواصلة تعليمهم. أسهم ذلك في تحقيق توسع متواصل في برامج تعليم الكبار، مما تطلب البحث عن مصادر جديدة لتمويله، تتفق والتوقعات المطلوبة منه، والتوسعات المرتقبة فيه.

يتطلب التخطيط الكفؤ لتعليم الكبار توافر تمويل تتيحه الأجهزة المركزية والمحلية، والمؤسسات والهيئات التي تقدم خدمات تعليمية للكبار. ومن الطبيعي أن تقتضي هذه المركزية تنسيقا يرتبط بنظم تخطيط تعليم الكبار، خاصة أن تمويل تعليم الكبار يختلف اختلافا أساسيا عن تمويل التعليم المدرسي لعدة أسباب، يأتي من بين أهمها ما يأتي :

1. يعمل عدد من هيئة العاملين بتعليم الكبار بصفة متطوعة، غير مدفوعة الأجر، والبعض الآخر يعمل لبعض الوقت، ومن ثم لا يتقاضى أجرا كاملا.

2. تستخدم مرافق التعليم المدرسي، وغيرها من المرافق المتاحة في المجتمع، في تعليم الكبار. والأبنية المخصصة كليا لتعليم الكبار محدودة، ويَحُدُّ هذا من تكلفة إنشاء الأبنية وصيانتها وتشغيلها.

3. الملتحقون بتعليم الكبار، عادة، من بين المشتغلين أو العاملين في النشاط الاقتصادي، ويقلل هذا من قيمة « النفقة الضائعة »، أو « نفقة الفرصة »، وهي « الدخل الذي كان يمكن أن يتحقق إذا ما عمل الفرد بالانتاج بدلا من التحاقه بالتعليم ».

4. تنتشر وتتوزع مؤسسات إدارة وتنظيم تعليم الكبار على عدد كبير من الهيئات والوزارات، على نقيض التعليم المدرسي الذي غالبا ما تشرف عليه وزارة واحدة هي وزارة التربية والتعليم. ومن ثم لا تندرج ميزانيات تعليم الكبار في هيئة واحدة، كحالة التعليم المدرسي، وإنما تتوزع على عدد كبير من الوزارات والهيئات والمؤسسات.

5. يترابط عدد كبير من أنشطة تعليم الكبار مع بعضه، وفي بعض الحالات لا يمكن فصل الاسهامات المتبادلة فيما بين هذه الأنشطة المتداخلة. مثال ذلك حالة برنامج يُقدّم لمجموعة من الأميّين، يستهدف محو أميتهم مع تدريبهم على حرفة جديدة. في مثل هذه الحالة يصعب التفرقة فيما بين العناصر التي تنتمي إلى كلا النشاطين. في

حالة أخرى، قد يندرج نشاط تعليم الكبار في مشروع إنمائي أكبر، كحالة محو الأمية مرتبطة ببرنامج للارشاد الزراعي، في إطار مشروع أكبر للتنمية الريفية. لذلك تتعقد، في بعض الحالات، إجراءات حساب التمويل والعوائد في تعليم الكبار.

6. على نقيض التعليم المدرسي، الذي تتماثل في وحداته نوعية الدارسين والمدرسين، تتباين نوعيات الدارسين، وهيئات التدريس، ومواقع التعليم، والأغراض الموضوعة، وطول فترة البرنامج، ومنهجيات البرامج فيما بين برامج تعليم الكبار، تباينا كبيرا. وفي ذلك الوقت الذي يمثل هذا فيه قيدا على إجراء التحاليل لماليات تعليم الكبار، إلا أنه يمثل ميزة، نظرا لمدى المرونة المتسع الذي تستخدم به الموارد المتاحة لتعليم الكبار.

7. على نقيض التعليم المدرسي الذي تنظمه مقننات يصعب الخروج عنها فيما يتعلق بهيئات التدريس، والتوقيتات، والمناهج والكتب، والتقويم، يتميز تعليم الكبار بتحرره من بعض هذه القيود، واستفادته بالامكانيات المادية، والتجهيزات، والمدربين، والمعلمين الذين تتيحهم مؤسسات وهيئات متعددة تعليمية أو غير تعليمية، وذلك لبعض الوقت ولأغراض متعددة.

غير أن تعليم الكبار لا يختلف عن التعليم المدرسي من منظور أنه نشاط اقتصادي يعرف على أنه « عملية استخدام الموارد لانتاج قيمة ». وتتماثل الموارد المستغلة (الوقت، ومهارات المدربين والمعلمين، والمرافق الطبيعية، والهياكل والأبنية التنظيمية والادارية، والتجهيزات والكتب)، والناتج المتحقق (الزيادة في المهارات والمعارف والفهم الذي يكتسبه المتعلمون الناجحون)، فيما بين التعليم المدرسي وتعليم الكبار.

ولا يعني وجود اختلاف فيما بين ماليات التعليم المدرسي وماليات تعليم الكبار أن منطق ومبادىء تحليل وحساب النفقة والتمويل والعوائد المتحققة من التعليم، والتي تطورت ونمت خلال السنوات السابقة، لا تنطبق بإجمالها على التحليل المالي لتعليم الكبار. إنما يتطلب الأمر إجراء تعديلات في النماذج المستخدمة في التحليل. لتوضيح ذلك نقول أن نماذج التحليل الاقتصادي للتعليم، والمستخدمة في تقدير النفقات والعوائد، تكاد تكون قد استقرت فيما يتعلق بالتعليم المدرسي على أساس فروضه الخاصة المرتكزة على بنية التعليم المدرسي. وحسب المصطلحات « الاقتصادية ـ قياسية »، توجد « دالـة إنتاجية » خاصة بالتعليم، تتضمن تآلف مدخلات متعددة مثل وقت الطلاب ووقت المتعلمين والامكانيات المادية والموارد والكتب، ويفترض أن هذه الدالة مستقرة نسبيا في التعليم المدرسي بوضعه القائم، غير أن العلاقات الداخلة في هذا « التآلف » تختلف في تعليم الكبار عنها في التعليم المدرسي (لاحظ أن هذه العلاقات المتآلفة ستختلف أيضا إذا ما جرى أي تعديل في توليفتها في التعليم المدرسي، كأن تستخدم طرق التعليم الجمعي بديلا عن طريقة التدريس التقليدية، أو يستعان بتكنولوجيات التعليم بديلا عن طرق التدريس التقليدية).

الخيارات الاقتصادية لتمويل تعليم الكبار :

هناك ستة تساؤلات أساسية لها ضمنياتها الاقتصادية وتأثيرها على تمويل تعليم الكبار. هذه التساؤلات تترابط مع بعضها، وتؤثر الاجابة على كل منها على الاجابات على سائر التساؤلات. ونعرض، فيما يأتي، لهذه التساؤلات، ولعينة من الاجابات عليها، وتختلف هذه الاجابات من قطر عربي إلى آخر وفق ما حققه من نمو في مجمل نظامه التعليم :

1 ـ **إلى أي مدى يجب أن تنتشر فرص التعليم ؟** ينبغي أن تتاح فرص التعليم الأساسي، كبداية، لكل الأطفال والكبار، وليس من الضروري أن تكون هذه الفرص متاحة في شكل دراسة متفرغة طول الوقت في المدارس الابتدائية والثانوية.

2 ـ **ما الرؤية المقبولة لمحتوى برامج التعليم ونوعه وأغراضه ؟** ينبغي أن تلبي هذه الفرص التعليمية ما يصطلح على تسميته « الحد الأدنى من الحاجات التعليمية الأساسية »، والتي تتحدد في كل مجتمع حسب ظروفه الخاصة. وهذه المجموعة من الحد الأدنى من الفرص التعليمية قد تتضمن، على الأقل، العناصر الأساسية التالية : تكوين اتجاهات إيجابية يرى المجتمع أهميتها حسب حاجته الخاصة، المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة والحساب، النظرة العلمية والفهم الأساسي لعمليات الطبيعة، المعرفة والمهارات الوظيفية المتعلقة بالحياة الأسرية وإدارة المنزل، المعرفة والمهارة الوظيفية اللازمة لكسب الرزق، المعرفة والمهارة الوظيفية اللازمة للمشاركة المدنية.

3 ـ **كيف يمكن تحقيق التكافؤ في الفرصة التعليمية، وإتاحتها، مع مراعاة الفروق فيما بين الأقاليم، والريف والحضر، والنوع « الجنس »، والشريحة الاجتماعية ـ الاقتصادية ؟** ينبغي أن يتم توزيع الفرص التعليمية بأقصى قدر ممكن من التكافؤ. ولا ينبغي أن تُزيدَ البرامج التعليمية من الفروق الاقليمية، أو الحضرية/الريفية، أو الاجتماعية ـ اقتصادية. ولكن ينبغي تنظيم هذه البرامج بحيث تختزل الفروق القائمة في مبدأ الفرص التعليمية. ومثل هذه السياسات لا يمكن أن تعطي تأثيرها دون إعادة النظر في الأغراض والأولويات الانمائية، وذلك من أجل توجيه اهتمام جديد، يختلف عن الاهتمام التقليدي القائم حاليا، والموجه نحو تركيز الجهود والموارد الانمائية في المناطق الحضرية الحديثة.

4 ـ **كيف يمكن أن يتم توزيع عبء نفقات خدمات تعليم الكبار ؟ وكيف يمكن تحقيق المشاركة فيما بين الهيئات المتعددة في تحمل هذا العبء التمويلي ؟** ينبغي أن يواكب التوزيع المتكافيء للفرص التعليمية جهد آخر يستهدف تحقيق المشاركة في أعباء الانفاق على التعليم. كذلك ينبغي دراسة وفحص وملاحظة نظم تمويل التعليم والطرق المتبعة لتحريك الموارد التعليمية، وذلك لمعرفة التأثير الحقيقي لها على أعباء

الناس من مختلف الشرائح الاجتماعية. فالتمويل العام للتعليم لا يؤدي بالضرورة إلى التوزيع المتكافيء لعبء النفقات التعليمية، ولا ينبغي أن يكون تمويل التعليم وسيلة لاعانة القادرين ماديا على حساب الأفقر حالا.

5 ـ **ما أنماط وأنواع المهارات اللازم إكسابها للمتعلمين، وذلك مرتبطا بتطور التنمية الاجتماعية والاقتصادية ؟ وكيف يمكن إتاحة هذه المهارات ؟** ينبغي أن يتيح مجمل النظام التعليمي في المجتمع، وليس التعليم النظامي فقط، فرص التدريب وتنمية المهارة اللازمة لمقابلة الاحتياجات من القوى البشرية اللازمة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

6 ـ **ما الإطار الزمني اللازم لتحقيق الأغراض المتفق عليها ؟ وكيف يمكن توزيع هذا الإطار الزمني إلى مراحل ؟** تعتبر الفترة الزمنية، التي تتراوح بين عشر سنوات وخمسة عشر سنة، فترة معقولة كإطار زمني تخطيطي، يمكن خلالها الوفاء بالأهداف التعليمية، أو على الأقل تحقيق قدر ملحوظ من التقدم نحو تحقيقها.

موارد تمويل تعليم الكبار :

يمكن تقسيم الموارد المستخدمة في التعليم إلى ثلاث فئات هي : الموارد المالية والموارد المادية والوقت. وتشير **الموارد المالية** إلى كل عمليات التمويل المتاحة للانفاق على الخدمات والسلع اللازمة للعمليات التعليمية. وتتمثل **الموارد المادية** في المباني والأراضي والتجهيزات والأثاث والكتب والورق والأفلام والملفات وسائر الأشياء المادية المستخدمة في العمليات التعليمية. أما **الوقت**، كفئة من فئات الموارد التعليمية، فيشير إلى العوامل البشرية متمثلة في الوقت الذي يستهلكه المدربون والمعلمون والمشرفون والموجهون والاداريون والمخططون. ولا تمثل النقود موردا حقيقيا، ولكنها تستخدم لدفع قيمة النوعين الآخرين من الموارد. كذلك لا تدفع قيمة كل الموارد التعليمية نقدا، وبعض هذه الموارد غير قابل لأن تخصص له قيمة نقدية أو يتم تبادله في السوق. مثال ذلك الوقت الذي يستخدم في التعليم من قبل متطوعين ذوي خبرة أو مقدرة خاصة. إضافة إلى ذلك، نادرا ما تمثل القيم النقدية، وخاصة بالصورة التي يعبر عنها في ميزانيات التعليم، القيمة أو الدلالة الصادقة للموارد الحقيقية المستغلة في العملية التعليمية.

تصنف الموارد المالية على أساس موارد التمويل إلى ثلاث فئات : **الفئة الأولى، هي التمويل العام**، وهو كل ذلك الذي يأتي من المصادر الحكومية سواء على المستوى القومي أو الاقليمي أو المحلي. **الفئة الثانية، هي التمويل العائلي**، وهو التمويل الذي يدفعه القطاع العائلي للتعليم مباشرة، مثال ذلك رسوم التعليم وخدمات الاقامة والمواصلات والكتب... الخ، والتي تنفق على أفراد القطاع العائلي في المدارس (المتعلمين). ويستبعد من

هذه الفئة الضرائب والرسوم التي تجمعها الهيئات الحكومية لتمويل التعليم، حيث تدخل الضرائب في التمويل العام، **وتتمثل الفئة الثالثة في الاسهامات الخاصة والتطوعية،** وتتضمن التمويل الذي تسهم به المنظمات والمؤسسات والهيئات الخيرية والدينية والمؤسسات الخاصة والمواطنين من أجل تمويل برامج ومؤسسات تعليمية. **الفئة الرابعة تشمل التمويل الذي تقدمه المشروعات الاقتصادية،** ممثلة في ذلك التمويل الذي تنفقه المشروعات على كل أنواع التدريب وأنشطة تنمية المهارة بهدف إعداد احتياجاتها من القوى البشرية. ويستبعد من هذه الفئة الإسهام الخيري الذي تقدمه مؤسسات إدارة الأعمال للتعليم. كذلك من الممكن أن تتضمن هذه الفئة الأخيرة التمويل الناتج عن بيع السلع والخدمات التي تنتجها البرامج التعليمية ذاتها وكذا التمويل الناتج من استثمار موارد المؤسسات التعليمية.

تتوزع الموارد المادية الخاصة بالتعليم إلى ثلاثة أنواع هي : (1) التجهيزات الرأسمالية الثابتة، مثل المباني والأراضي. (2) رأس المال المتحرك مثل التجهيزات والأثاث والمكتبات والكتب. (3) البنود المستهلكة مثل الورق والأقلام والخشب والمعادن والكيماويات والطاقة والمياه.

تتيح برامج تعليم الكبار فرص الاقتصاد في الموارد الرأسمالية الثابتة، فبالنسبة لعدد كبير من برامج تعليم الكبار ليست هناك حاجة إلى مبان أو أراض دائمة، وذلك باستثناء ما قد تتطلبه من تجهيزات إدارية أو مخزنية في البرامج الكبيرة، (برنامج لحملة شاملة لمحو الأمية على سبيل المثال). وعادة ما تكفي المرافق التي تستعار أو تستأجر من مؤسسات أخرى للوفاء بحاجات برامج تعليم الكبار خلال فترة إقامة البرنامج. على سبيل المثال، هناك بعض برامج تعليم الكبار لا تتطلب من الدارسين التجمع بانتظام في موقع محدد خلال ساعات محددة مثل برامج المراسلة، أو دروس الراديو، أو الدروس المبرمجة، أو التلمذة الصناعية، أو التدريب على العمل، أو الارشاد الزراعي، فمثل هذه البرامج لا تتطلب أبنية خاصة بها، أو مواقع محجوزة لها طول الوقت. كذلك تستفيد برامج تعليم الكبار من الامكانيات المتاحة للتجهيزات الرأسمالية المتحركة، كالأثاث والتجهيزات الأخرى، التي تتيحها مؤسسات أخرى. ونادرا ما تكون لبرامج تعليم الكبار تجهيزاته الخاصة به. أما بالنسبة للبنود المستهلكة، فإن تعليم الكبار لا يحصل على أي ميزات يفوق بها التعليم المدرسي.

يعتبر قيمة وقت المتعلمين وهيئة التعليم والهيئات المعاونة (متضمنا ذلك المخططين والإداريين والعمال) أكثر الموارد التعليمية قيمة وكلفة. ومعظم وقت هيئات التعليم والهيئات المعاونة مدفوع الأجر، وتحصل هذه البنود على نسبة كبيرة جدا من ميزانية التعليم في كل مكان. غير أنه لا يتم دفع قيمة كل وقت القوى البشرية التي تسهم في حقل التعليم (مثال ذلك وقت روابط الآباء، والوقت الذي يساعد فيه الآباء أبناءهم في الدراسة المنزلية، ووقت أعضاء المجتمعات المحلية الذين يعاونون في حقل التعليم كمصادر للمعرفة). ومثل هذه

البنود لا تظهر في الميزانيات. وقيمة وقت المتعلمين أكثر الموارد ندرة اقتصادية، ذلك أن هناك سقفا أعلى لا يمكن تجاوزه بالنسبة لوقت المتعلم.

تتيح برامج تعليم الكبار أفضل فرصةٍ لاستثمار وقت المتعلمين والمعلمين، وذلك من خلال استثمار الوقت الذي لا يشغلونه في عمل ما لتحقيق أهداف تعليمية. وإلى المدى الذي تستطيع فيه برامج تعليم الكبار أن تتحرر من قيود تفرغ الدارسين والهيئات التعليمية والادارية والاشرافية والتخطيطية، تفرغا كاملا، تكون أكثر عملية ونفقا في استثمار قيمة الوقت. وكلما أتيح استثمار وقت غير المتفرغين في برامج تعليم الكبار ازدادت القيمة الاجمالية للموارد المتاحة لتعليم الكبار بدون تكلفة نقدية أو بحد أدنى منها. كذلك يتيح الاستخدام المرن لوقت المتعلمين، وهو ما تسمح به برامج تعليم الكبار، فرص الحد من النفقات الزائدة. ويتحقق ذلك من خلال عدة طرق. مثال ذلك، البرامج السريعة التي تختصر الوقت الطويل اللازم للبرامج التي يقدمها التعليم المدرسي، واستخدام وقت الفراغ المتاح للمتعلمين، أو برامج « بعض الوقت »، أو الفترات المسائية، أو عطلات نهاية الأسبوع، أو في الاجازات، أو التعلم الذاتي.

قياس العائد من تعليم الكبار :

العلاقة بين التعليم والعوائد الاقتصادية ليست علاقة مباشرة أو فورية، بما يمثل بعض الصعوبات عند محاولة إقامة علاقة بين نفقات التعليم والعوائد من هذه النفقات. يتمثل الناتج المباشر من النشاط التعليمي في شكل إنجاز تعليمي يتحقق من خلال زيادة المعرفة والمهارة والفهم وتغير الاتجاهات. ولا تتحقق العوائد القصوى للتعليم إلا عندما تستخدم نواتج التعليم استخداما مباشرا فعالا، ولا يتمثل هذا في مجرد نواتج عملية التعليم ذاتها، وإنما تتحدد قيمة العائد من التعليم بالكيفية التي تستخدم بها هذه النواتج.

يعبر عن العلاقة بين العوائد الناتجة عن برنامج تعليمي ومدخلات النفقة بـ « الانتاجية الخارجية للبرنامج ». ورقميا، تساوي « الانتاجية الخارجية » معدل « العائد ـ النفقة ». ويعبر عن العلاقة بين مدخلات النفقة والنواتج التعليمية المباشرة مثل المعرفة والمهارة... الخ، التي تتجسد في المتعلم بـ « الكفاءة الداخلية للبرنامج التعليمي ».

ورغم أن هناك ارتباطا بين « الكفاءة الداخلية » و« الانتاجية الخارجية »، إلا أنها قد لا تكون علاقة خطية مضطردة. فـ « الكفاءة الداخلية » العالية لا تكفل، بالضرورة، حدوث « إنتاجية خارجية » عالية، وذلك رغم أن معدل « العائد ـ النفقة » العالي يتضمن، بصفة عامة، مقياسا عاليا لـ « الكفاءة الداخلية »، وقد يتوافر لبرنامج ما « كفاءة داخلية » عالية و« إنتاجية خارجية » ضعيفة أو سلبية، مثال ذلك عندما يستخدم البرنامج بكفاءة من أجل تعليم أشياء خاطئة من منظور الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين أو مدى إمكانية استخدام ما تعلموه.

وعادة ما تركز عمليات تقويم البرامج التعليمية على « الكفاءة الداخلية » للبرنامج التعليمي متمثلة في العمليات التعليمية، والإنجاز التعليمي المباشر، وعدد المتعلمين الذين استكملوا البرنامج التعليمي، وما يتعلق بذلك من مدخلات للنفقة. وفي بعض الأحيان قد تتم المساواة بين مقاييس « الكفاءة الداخلية » ومقاييس « النفقة ـ الفاعلية »، بافتراض أن فاعلية البرنامج تقاس بالنواتج التعليمية المباشرة. ويتطلب تقدير علاقة « النفقة ـ العائد » فحص « الكفاءة الداخلية »، ولكن نتائج مثل هذا الفحص بمفردها لا تجيب على الأسئلة المهمة المتعلقة بـ « النفقة ـ العائد ».

هناك مقياس أكثر جدوى لتحليل ماليات تعليم الكبار، هو قياس أو تقدير « النفقة ـ الفاعلية ». ذلك لأن هناك عدة مشكلات واضحة تتعلق بقياس كل من « الانتاجية الخارجية » لبرنامج تعليم الكبار (أو تحليل « النفقة العائد ») ومقاييس « الكفاءة الداخلية ».

وتحليل « النفقة ـ الفاعلية » أكثر جدوى لتخطيط وتقويم تعليم الكبار عن غيره من التحليلات النقدية للتكاليف. وبشكل مبسط للغاية، يمكن النظر إلى تقدير « النفقة الفاعلية » على أنه علاقة بين النفقات والأغراض المعلنة للبرنامج، أو أية مقاييس أو معالم متاحة ذات علاقة بهذه الأغراض تشير إلى مدى تحققها. ويؤكد مفهوم تحليل « النفقة ـ الفاعلية » على دور الأغراض التعليمية المعلنة لبرنامج تعليم الكبار، لأن ما هو معلن ومقصود فقط هو الذي يتم التخطيط له وتنظيمه وتقويمه، ولا يتم تخطيط أو تنظيم أو تقويم ناتج عرضي أو جانبي. ويتيح البناء الغرضي لمجمل العوائد إطارا لتحليل « النفقة ـ الفاعلية »، كما يتيح أساسا منطقيا لاستمرار محاولة تحسين فاعلية نفقة البرنامج. ومن الممكن أن يتم في مرحلة تكميلية فحص كل من العوائد العرضية، وعلاقاتها بمدخلات النفقة، كما يمكن تضمين المعلومات الناتجة عن ذلك في التخطيط التالي للبرنامج.

يعتبر تحليل « النفقة ـ الفاعلية » وسيلة مفيدة جدا في تخطيط برامج تعليم الكبار إذا ما استخدم للحصول على أفضل الأدلّة المتاحة عن أسئلة مثل :

1. هل يتبع البرنامج أقل البدائل نفقة في سبيل تحقيق أغراضه التعليمية ؟
2. هل يتبع البرنامج أسلوبا تعليميا ممكنا، من منظور إمكانية تطبيقه على نطاق راسع وإشباع الحاجات التعليمية لعدد مقبول من الراغبين فيه ؟
3. هل تلائم النواتج التعليمية الأغراض النهائية للبرنامج والعوائد المقصودة منه ؟
4. هل يتفق البرنامج مع المخطط الأكبر الذي يستهدف تنفيذ سياسة تعليم الكبار ؟
5. هل يتفق البرنامج ومجموعة المعايير الموضوعة التي تتعلق بأولئك الذين يدفعون نفقة هذا البرنامج ويستفيدون منه ؟

دلالات بعض مصطلحات تمويل تعليم الكبار :

النفقة : من الممكن أن يكون للمشروع أكثر من معنى لـ « النفقة »، فهناك « النفقة النقدية » و « النفقة الحقيقية »، و « النفقة العامة »، و « النفقة الاجتماعية »، وعادة ما يعبر عن النفقة في صيغ نقدية. ولكن النقود لا تمثل أداة قياس مستقرة وثابتة، إذ تتغير قيمة النقود بتغير الوقت، ولذا تقاس النفقات بالقيم الجارية أو بالقيم الثابتة. وتتمثل المتغيرات الرئيسية المحددة للنفقات في برامج تعليم الكبار فيما يلي :

1. نوع المرافق المستخدمة، وهل هي دائمة، وتُستأجر لبعض الوقت ؟
2. نوع التجهيزات، ونصيب المتعلم الكبير من النفقة الاستثمارية في التجهيزات.
3. احتياجات الانتقالات أو المواصلات أو الإقامة.
4. نوع هيئة التعليم والتدريب ومؤهلات وطبيعة عملهم، طول الوقت أو بعض الوقت، ومستويات مرتباتهم.
5. معدل المعلم / المتعلم.
6. طول فترة البرنامج.

تقدير النفقة جزء لا يتجزأ من التقدير الكمي للخطط التعليمية. وتساعد النماذج الكمية لتقدير النفقة التعليمية على توضيح الاحتياجات من الموارد اللازمة للتعليم، ومن ثم توضح الحدود التي يتحرك التخطيط في إطارها، كما يوضح نموذج النفقات التعليمية القيود التي تفرضها الموارد المالية المتاحة على الأهداف التعليمية المقترحة.

النفقة الكلية : هي مجموع ما يتحمله المشروع من أنفاق جارٍ بقصد الحصول على حجم نواتج متفق عليه.

متوسط النفقة : هو نصيب كل وحدة من الوحدات الناتجة من النفقات أو النفقة الكلية. وفي حالة برنامج لتعليم الكبار، متوسط النفقة للخريج، هو نصيب كل خريج من جملة ما تم إنفاقه على البرنامج. ويتم حسابه بواسطة تحديد فوج فرضي من المتعلمين، وحساب إجمالي نفقات تعليمهم حتى تركهم البرنامج التعليمي بالتخرج. ويحسب متوسط النفقة للدارس على أساس جملة ما أنفق في دورةٍ تعليميةٍ على جملة عدد المقيدين في الدورة التعليمية. وعادة ما تكون هناك بعض فروق فيما بين متوسط النفقة للدارس، ومتوسط النفقة للخريج، هذه الفروق تكون **إهدارا في الإنفاق**، ناتج عن حالات تسرب أو رسوب أثناء الدورة التعليمية.

ويتطلب حساب متوسط النفقة إحصاءاتٍ في شكل سجلات فردية تساعد على متابعة الفوج خلال فترة زمنية، وبياناتٍ عن النفقة لكل فئة فرعية من هذا الفوج، ولكل مستوى تعليمي. لذلك يتبع – في كثير من الحالات – عملية أبسط يتم فيها تقدير متوسط عدد الخريجين

خلال فترة زمنية، ونسبة هذا المتوسط إلى جملة عدد المقيدين فعلا، ومن ذلك يتم حساب إجمالي نفقة التعليم ومتوسط الكلفة لكل خـريج.

تقويم تعليم الكبار

أهداف ووظائف تقويم تعليم الكبار :

للتقويم ـ في ميدان تعليم الكبار ـ عدة أهداف ووظائف، نجملها فيما يلي :

أولا ـ الإسهام في صنع القرارات المتعلقة بتعليم الكبار، سواء على مستوى السياسة العامة أو الخطة أو البرنامج : يتحقق ذلك من خلال أنواع القرارات الآتية :

1. أولوية تعليم الكبار في مجمل مشروع السياسة التعليمية.
2. إعداد وتبني مجموعة من برامج تعليم الكبار.
3. تحسين وتطوير محتوى البرامج.
4. الأفراد الذين يضمهم البرنامج.
5. الإجراءات والنظم الإدارية للبرنامج.

ثانيا ـ قياس التغير :

يستعان بالتقويم في التعرف على طبيعة التغير الاجتماعي، وذلك من خلال الكشف عما يجري في العلاقات بين أفراد المجتمع وبين جماعاته، وفي البنيان الاجتماعي والاقتصادي، والاتجاهات الاجتماعية الناتجة عن تنفيذ برامج تعليم الكبار. في هذا الصدد، يستهدف تقويم التغير التعرف على بعدين اثنين :

أولا ـ مجموعة الآثار أو النتائج المباشرة التي تحقق، مباشرة، نتيجة تنفيذ البرنامج أو المشروع أو الخطة، وذلك في ضوء الأهداف المباشرة المحددة لأي منها.

ثانيا ـ مجموعة الآثار غير المباشرة التي تتمثل في النتائج الضمنية الناتجة عن تنفيذ البرنامج أو المشروع أو الخطة، والتي تعرف في شقها الإيجابي بالوفورات الخارجية، وفي شقها السلبي، بالآثار الجانبية.

وهذا يعني، أنه يوجد مستويان للتقويم. **أولهما**، تقويم في المدى القصير أو المباشر يستهدف معرفة الآثار المباشرة وفق الأغراض الخاصة للمشروع. ويعرف باسم « تقويم كفاءة المشروع »، أو « تقويم الكفاءة الداخلية للمشروع ». **ثانيهما**، تقويم في المدى الأطول، أو الأبعد، يستهدف معرفة التغيرات العميقة الناتجة عن التنفيذ، والتي تتمثل في تغيرات أبعد أثرا في بيئة المشروع، ويعرف باسم « قياس الأثر النهائي » أو « تقدير الفاعلية »، أو « قياس الكفاءة الخارجية للمشروع ». وفي سبيل تحقيق ذلك، يعمل التقويم على تحديد، ودراسة، وتحليل، وتفسير، العوامل الكامنة وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه، مثال

ذلك تقويم فنيات تنفيذ البرنامج، وهيكلية البنى الإدارية والتنظيمية، والنفقة، والتمويل، وتحليل علاقات النفقات والتكاليف (البشرية والمادية)، ومدى الاسهام الاقتصادي، والتكلفة الاجتماعية للمشروع، والفرص البديلة للإنفاق على المشروع، وما إلى ذلك كله من متغيرات وعوامل مسهمة (وناتجة) عن تنفيذ البرنامج.

مدخل النظم كأسلوب للتقويم :

يمكن النظر إلى مجمل برامج تعليم الكبار ـ في مجتمع ما ـ كنظام أو نسق (System) في حد ذاته. كما يمكن النظر إلى كل برنامج من برامج تعليم الكبار كنظام، وبنفس المنطق، يمكن النظر إلى كل نشاط داخل كل برنامج من برامج تعليم الكبار كنظام. ويعني « **النظام** » لدى خبراء التقويم والتحليل « مجموع وحاصل الأجزاء المستقلة في نشاطها، والمتفاعلة في نفس الوقت ـ فيما بينها لتحقيق أهداف محددةٍ سلفا ». وبمعنى آخر، النظام هو « كل يتكون من مجموعة أجزاء تعتمد على بعضها، فإذا ما تغير أحد أجزاء النظام تأثرت باقي أجزائه بطريقةٍ أو أخرى ». ولا يعتمد النظام على العناصر التي يتألف منها فحسب، بل يعتمد كذلك على التنظيم الذي يسيره. ويمكن وصف النظام من حيث أربعة مؤشرات، هي إطار النظام، ومدخلات النظام، وعمليات النظام، ومخرجات أو نواتج النظام.

وإطار النظام هو ما يحيط به، أي بيئته. وعندما نحدد إطار النظام الذي نعمل على تقويمه، فإننا نحدد حدود النظام وحدود التغيير الذي يجري فيه، وهنا يتم الفصل بين النظام وبيئته في ظل تصور أن هناك حدودا تحيط بهذا النظام، في ذات الوقت الذي نكون فيه واعين بحركة التفاعل بين هذا النظام وبيئته.

أما **مدخلات النظام** فهي ما يوضع فيه (من بشر وأدوات ومواد وأموال، وما إلى ذلك). ويساعد هذا المؤشر على إدراك مدى فعل مدخلات النظام على مخرجاته، وبمعنى آخر، علاقة المدخلات بإحداث التغيير.

وتمثل **العمليات** ما يتعلق بكيفية عمل النظام (الاجراءات والتنظيمات، وما إلى ذلك). وعند التعامل مع النظم المتطورة ينبغي مراعاة أن هناك عدة عمليات رئيسية : ما يتعلق بالمعلومات، ما يتعلق بالتنظيم، ما يتعلق بالتوزيع، وما إلى ذلك. وهذا يساعدنا على معرفة العمليات التي تحدث خلال تغيير النظام.

و**المخرجات** هي منتج النظام، ويتحدد شكل هذا المنتج في ضوء طبيعة النظام، ومدخلاته، وعملياته، وبمعنى آخر، يعتبر منتج النظام (مخرجاته) وظيفة أو دالة للعوامل السابقة (الاطار، والمدخلات، والعمليات).

ويفيد هذا التوضيح في « التصور الأولي » لعمليات التقويم وفق المكونات الأساسية للنظام، وبما يمكن من إجراء العمليات التقويمية التالية :

تقويم الإطار : ويتضمن تحليل وتحديد وقياس عناصر بيئة النظام، ويفيد في تخطيط القرارات اللازمة لإتاحة « المناخ » الأمثل للتغيير في موقف معين يتضمنه برنامج تعليم الكبار. كما يمكن أن يفيد هذا في التنبؤ بالنتائج المتوقعة، وذلك بالاضافة إلى قياس تأثير البرنامج.

ويتضمن **تقويم المدخلات** تحديد بدائل الاستفادة من الموارد المتاحة من أجل تحقيق الأهداف المقصودة من البرنامج. ويفيد ذلك في معرفة التأثير الناتج (أو المتوقع) من مدخل من المدخلات، ومن توليفة المدخلات، كما يفيد، في تحديد أولويات التغيير من حيث طبيعة حشد الموارد اللازمة.

أما **تقويم العمليات** فيتضمن تقويم استراتيجيات تنظيم المدخلات، وأساليب وعلاقات النظام بالاطار، وما إلى ذلك من سياسات وخطط تنظيمية تحقق الوفاء بالأهداف المقصودة من برنامج تعليم الكبار.

ويختص **تقويم المخرجات** بتحديد حجم (كم) ونوع ما ينتجه البرنامج بشكل مباشر وبشكل غير مباشر.

والهدف من التقويم باستخدام مدخل تحليل النظم هو التعرف على ما أنجزه (أو ينجزه) النظام من مهام وأعمال، وتشخيص مواقع الضعف في الأداء، واقتراح آليات التصويب أو التصحيح، وذلك كله دون التغيير في الخصائص الأساسية للنظام. وبمعنى آخر، لا يستهدف التقويم باستخدام مدخل تحليل النظم التغيير في الخصائص الأساسية للنظام (مدخلاته وعملياته ومخرجاته)، وإنما التصويت في حدود الخصائص القائمة للنظام. بينما توجد مداخل أخرى للنظم يستعان بها في إعادة بناء النظام كله، مثل مدخل « هندسة النظم »، ويستخدم أداء النظام بهدف تغيير خواصه وصولا إلى أداء أفضل، ومدخل « تصميم النظم »، ويستخدم لاعادة بناء النظام بهدف تطوير كفاءته (علاقة المدخلات بالمخرجات)، أو فاعليته (علاقة المخرجات بالإطار البيئي).

يتضمن نموذج المدخل النظمي في التقويم عدة خطوات ومراحل تتبع من أجل إجراء الدراسة التقويمية. وهذه الخطوات والمراحل غير متتالية، بمعنى أنها ليست مذكورة فيما بعد وفق ترتيب متتالٍ، وإنما يمكن أن تتداخل هذه الخطوات مع بعضها. ذلك لأن المدخل النظمي، بطبيعته مدخل « شبكي »، يمكن أن تجري خطواته في وقت واحد. ويقتضي هذا دراسة مجمل المشروع التقويمي على أنه نظام، ثم تدرس الخطوات المذكورة فيما بعد، ويتم تشبيكها، وفق تصور زمني، تراعى فيه عناصر الشبكة العامة للتقويم، والاجراءات اللازمة المطلوب الوفاء بها، وتوزيع المسؤوليات والأعمال على أعضاء فريق التقويم. وفي جميع الحالات، ينبغي أن تكون نقاط الاتصال فيما بين عناصر شبكة الاجراءات واضحة من أجل

تنظيم آلية التغذية الراجعة فيما بين عناصر وخطوات التقويم خلال تنفيذ المشروع. وتتضمن هذه الخطوات والمراحل ما يلي :

1 ـ **تحديد النواتج المقصودة من البرنامج وملاحظة أي نواتج غير مقصودة أو غير متوقعة.** وتتضمن هذه الخطوة تحديد النواتج المقصودة (أو المباشرة) من البرنامج، والتي سيتم تقويمها، كما تتضمن تحديد النواتج غير المقصودة، أو غير المباشرة (أو غير المتوقعة)، والتي قد تتيح عن البرنامج. وحيث يصعب قياس كل الآثار المترتبة عن تنفيذ برنامج ما، يكتفي، عادة، باختيار نموذجين أو ثلاثة من نواتج البرنامج، (يفترض أنها الأكثر تأثيرا)، ويتم تقويمها. مثال ذلك في تقويم برنامج لمحو الأمية، قد تتحدد هذه النواتج بمستويات التعليم التي تحققت لدى المتعلمين الكبار نتيجة تنفيذ البرنامج، أو التغيير في علاقات الدارسين على أساس نماذج الاتصال المكتوب، أو التغير في أساليب المعيشة المنزلية نتيجة تغير المستوى التعليمي. ومن الممكن قياس مثل هذه النواتج بافتراض أنه يمكن الاستدلال منها على نجاح البرنامج أو عدم نجاحه.

وبالاضافة إلى النواتج المقصودة من برامج تعليم الكبار، تظهر، أيضا، بعض نواتج غير مقصودة أو غير متوقعة. وبعض هذه النواتج قد يكون إيجابيا، والبعض الآخر قد يكون سلبيا. مثال ذلك، قد تؤدي الاستفادة من برامج محو الأمية إلى هجرة المستفيدين من الريف إلى الحضر، الأمر الذي يؤدي إلى تفاقم مشكلة التكدس الحضري. لا يعني ذلك، بطبيعة الحال، عدم تنفيذ برنامج محو الأمية، وإنما يعني التحسب لهذه النتيجة (غير المباشرة) المتحققة لتنفيذ برنامج محو الأمية في منطقة ريفية، وتبنى الاجراءات اللازمة لمعالجتها متى ظهرت.

2 ـ **اختيار نماذج نواتج التأثير المتوقع من البرنامج.** ذلك أنه عادة ما يكون لبرامج تعليم الكبار (برامج تنمية المجتمع أو البرامج التعليمية، على سبيل المثال)، تأثيرها على المستفيدين مباشرة من البرنامج. مثال ذلك تغير المستوى التعليمي، أو تغير نمط الزراعة، أو اكتساب مهارة أدائية، وما إلى ذلك. وتمثل هذه النواتج المحصلات المقصودة من البرنامج، والتي يفترض أن تتم ملاحظتها ومراقبتها والتقرير بشأنها. ويتطلب إعداد نظام التقويم تحديد الوحدات التي ستتم دراستها كهدف سيتحقق التأثير فيه. مثال ذلك قد يكون الناتج المتوقع من برنامج تدريبي ما هو اكتساب مهارات العمل في مهنة جديدة، ومن ثم يتم قياس المهارات المتحققة نتيجة اجتياز البرنامج. وقد يرى فريق التقويم أن الأثر المتوقع من برنامج لمحو الأمية هو زيادة القدرة على الاتصال المكتوب والمقروء بين مجموعة المستفيدين من البرنامج، ومن ثم يتم قياس القدرة على الاتصال المكتوب.

3 ـ **إعداد قوائم المؤشرات التي ستستخدم في قياس نواتج البرنامج.** يتطلب بناء نظام التقويم اختيار المؤشرات المناسبة التي تدل على التغيرات المتوقعة. وقد يحتاج

الأمر إلى أكثر من مؤشر واحد لدراسة ظرف واحد. مثال ذلك، نتائج مشروع لمحو الأمية، لا تظهر آثاره في معرفة القراءة والكتابة فحسب، وإنما في تطوير علاقات اجتماعية جديدة.

4 ـ **تحديد البيانات التي سوف يتم جمعها في سلسلة زمنية، والمدى الزمني لهذه السلسلة الزمنية**. ذلك أنه توجد مجموعات من البيانات الأساسية خلال مراحل إعداد البرنامج وتنفيذه، بما يتطلب تحديد برنامج زمني وتنظيمات لتجميعها. مثال ذلك ما يلي :

أ ـ بيانات مسوح خط الأساس (أو البيانات القبلية)، وهي بيانات ضرورية للتقرير بشأن التغير المتحقق والآثار الناتجة عن البرنامج، ومن ثم التعرف على حجم التغير فيما بين بداية البرنامج ونهايته.

ب ـ البيانات المتعلقة بمراحل العمل، وذلك حسب التنظيم الذي تم التخطيط له في خطة التنفيذ، ووفق الأغراض المرحلية لكل مرحلة من مراحل تنفيذ البرنامج، ويتطلب ذلك جمع البيانات التقويمية في نهاية كل مرحلة.

ج ـ البيانات الخاصة بالآثار بعيدة المدى الناتجة عن تنفيذ البرنامج.

5 ـ **تحديد الشبكة الكلية للتقويم، وتوضيح شكل توزيع العمل بين أعضاء فريق التقويم**. وبمعنى آخر، تحديد : من سيقوم بالتقويم ؟ وكيف سيؤدي فريق التقويم عمله ؟ ذلك أن التقويم الناجح يعتمد على التوزيع الواضح للمسؤوليات والأعمال فيما بين أعضاء فريق التقويم الداخلي للمشروع وأعضاء فريق التقويم الخارجي له من ناحية، وفيما بين هيئة التقويم وهيئة تنفيذ البرنامج من ناحية أخرى.

6 ـ **تحديد نقاط تجميع المادة، ومواقع حفظها وتخزينها وتحليلها**. يتطلب ذلك تنظيم شبكة جمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، والتقرير بشأنه.

مراحل التقويم :

تتضمن خطة تقويم برنامج ما من برامج تعليم الكبار عدة مراحل. وهذه المراحل غير متتالية، بالضرورة، وإنما يمكن البدء فيها وفق تنظيم شبكي يحقق جدوى عنصري الوقت والجهد المبذولين في التقويم. وهنا يجدر التأكيد على أهمية تحديد قيم هذين العنصرين، ذلك أنه إذا ما زادت هذه القيم عن الحجم الأنسب، تحول التقويم إلى عبء واستنزف طاقة وجهدا غير مبررين، وإذا قلت قيمهما عن الحجم الأنسب، أصبح التقويم بلا جدوى ملموسة في تطوير البرنامج. وتتضمن مراحل التقويم ما يلي :

أولا ـ تحديد إطار التقويم :

يتضمن إطار التقويم أربعة عناصر أساسية، هي :

أ ـ توضيح واستكشاف ميدان التقويم.

ب ـ تحديد التقويم وتعريف مداه.
ج ـ تحديد آلية الضبط والتوجيه وتعريف مداها.
د ـ بناء الشبكة العامة للتقويم والتوجيه.

وسوف نتناول فيما يلي كلا من هذه الجوانب الأربعة بمزيد من المناقشة والتفصيل.

أ ـ تحديد ميدان التقويم :

يتضمن تحديد ميدان التقويم عددا من العناصر والأسس التي يمكن أن يتوجه التقويم نحوها، من أمثلة ذلك ـ في حالة تقويم برامج محو الأمية ـ ما يلي :

1 ـ أوضاع التعليم الابتدائي ودوره في سد منابع الأمية (مدخلات الأمية).
2 ـ الجوانب الفكرية للبرامج، مثل :
أ. الأهداف.
ب. التخطيط.
ج. النواحي الفنية مثل : المناهج والكتب، والطرائق والوسائل التعليمية، والتقويم التعليمي، والامتحانات، والإعلام.
3 ـ الجوانب البشرية مثل : المدرسون، والمعلمون، والإداريون، والدارسون.
4 ـ الجوانب المالية.
5 ـ الجوانب المادية، مثل : الأبنية، والتجهيزات، والمواصلات... الخ.

ومثل تلك الجوانب ليست إلا أمثلة لأن تزيد أو تتعدل وفقا للظروف الخاصة بكل برنامج، ولكنه يوجد حد أدنى من عناصر التقويم ينبغي مراعاته حتى يكون للتقويم دلالته ووظيفته في تصحيح مسارات العمل.

ب ـ تحديد المقصود بالتقويم ومداه :

توجد عدة تعريفات للتقويم، نمت وتطورت وتنوعت حسب تطور ما قدمته نتائج الدراسات التقويمية والمدخل الفكري لصاحب التعريف، والتعريف الذي تبناه « كاتب هذا الفصل » في أكثر من دراسة تقويمية في ميدان تعليم الكبار، هو : **التقويم هو عملية : جمع الأدلة واستخدامها، للتقرير بشأن الحكم على، درجة جودة أو صلاحية، الظاهرة المراد تقويمها، للوفاء بالحاجات المختلفة لصنع القرار.**

يتضمن هذا التعريف خمسة عناصر. يشير العنصر الأول، **(جمع الأدلة واستخدامها)**، إلى أهمية توافر المعلومات المناسبة وسائر صور البيانات اللازمة للوصول إلى حكم يعتمد عليه. ويقتضي هذا تحديد مصادر البيانات، وتبني أساليب مناسبة وصالحة لاختيارها،

واستخدام أساليب متعددة للحصول عليها (الأساليب المكتوبة، والشفاهية، والملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، وما إلى ذلك)، وأدوات مناسبة (الاختبارات، القوائم، استمارات المقابلة، التقارير التراكمية، وما ماثل ذلك). وذلك بهدف جمع البيانات، وتحليلها كميا ونوعيا، وتفسيرها.

ويشير العنصر الثاني، (**التقرير بشأن الحكم**)، إلى النتيجة المتوقعة عن التقويم. يقتضي ذلك أن يقدم التقويم الأدلة المختلفة، محللة ومفسّرة، لصانع القرار، ويترك له مسألة الحكم على الظاهرة.

ويشير العنصر الثالث، (**درجة جودة أو صلاحية الظاهرة**)، إلى طبيعة التقرير بشأن الحكم على الظاهرة. يرتبط ذلك بمدى جودة جمع البيانات وتحليلها، ويقتضي تحديد معايير مرجعية للاستعانة بها في تقدير الظاهرة، وينبغي أن ترتكز هذه المعايير على أسس منهجية، ولا تستخدم معايير مشتقة بشكل عشوائي اعتباطي.

ويشير العنصر الرابع، (**الظاهرة المراد تقويمها**)، إلى موضوع التقويم وميدانه، سواء أكان برنامجا لمحو الأمية، أم التعليم الموازي، أم الارشاد الزراعي، أم غير ذلك. وكلما كان المراد تقويمه أكثر تحديدا وفهما كانت درجة صدق وثبات التقويم أعلى.

ويشير العنصر الخامس، (**صنع القرار**)، إلى عدة مسائل مثل تحسين البرنامج، أو مراجعة المادة التعليمية، أو زيادة/أو نقص مدة البرنامج، أو تقديم برامج أو مساقات جديدة، وما إلى ذلك من قرارات يسهم التقويم في إعدادها، وتوجيه المشورة بشأنها.

ج - تحديد آلية الضبط والتوجيه وتعريف مداها :

تعتبر عملية تضمين آليات الضبط والتوجيه في ميدان التخطيط/التقويم في التربية عملية حديثة. وقد اشتقت منهجية هذه الآلية من الطب، والصناعات ذات الحجم الكبير، والعمليات الحربية والعسكرية. والهدف من استخدام هذه الآلية هو المحافظة على تحسين وفاعلية وكفاءة عملية ما. وتمثل هذه الآلية أهمية وضرورة قصوى في المشروعات والعمليات ذات الحجم الكبير، والتي تتحدد لها فترة زمنية معينة، وتتكلف قدرا كبيرا من النفقات، وتتعدد الأنشطة التي تحتويها، وتتضمن عددا متنوعا من الوظائف ينبغي القيام بها في وقت متزامن و/أو متتالي، شاملة عددا كبيرا من الأفراد والمؤسسات والوظائف التي تعمل في مواقع مختلفة، ولكن في اتساق مع بعضها، من أجل تحقيق الهدف المقصود.

وتعرف آلية الضبط والتوجيه بأنها عملية : **الملاحظة والاتصال، الدوري، لتقدم المشروع أو البرنامج، من أجل تحديد جوانب القوة والضعف، بهدف إجراء العمليات التصحيحية المناسبة، في الوقت المناسب، بهدف زيادة فاعلية وكفاءة المشروع أو البرنامج، إلى أقصى درجة ممكنة.** ويتضمن هذا التعريف سبعة عناصر.

يشير العنصر الأول، **(الملاحظة والاتصال)**، إلى مجموعة عمليات تتضمن جمع المعلومات الخاصة بالمشروع أو البرنامج أولا بأول، وإتاحتها بالسرعة المطلوبة، وبالدقة والصدق والملاءمة اللازمة، من أجل التعرف على المشروع.

ويشير العنصر الثاني، **(الدوري)**، إلى أهمية تحديد توقيتات جمع بيانات الملاحظة، وإتاحتها في توقيتات زمنية ملائمة. ومن المهم أن تتحدد منذ البداية، وبطريقة روتينية، إجراءات تدفق البيانات في المستويات المختلفة.

ويشير العنصر الثالث، **(تقدم المشروعات أو البرنامج)**، إلى عملية تحديد محكات التقدم في تنفيذ البرنامج أو المشروع.

ويشير العنصر الرابع، **(تحديد جوانب القوة أو الضعف)**، إلى النقاط الحرجة في مسارات التنفيذ، وهي تلك التي تقتضي توجيه الجهود المناسبة، وفي الوقت المناسب، من أجل تصحيحها.

ويشير العنصر الخامس، **(إجراء العمليات التصحيحية المناسبة)**، إلى عملية اتخاذ ما يلزم من تصحيحات. والأفضل أن تكون هذه التصحيحات مدروسة مسبقا في بنية نموذج النظام، بحيث يمكن العمل بها متى أوضح آلية الضبط والتوجيه ضرورة ذلك.

ويشير العنصر السادس، **(من أجل زيادة فاعلية وكفاءة المشروع)**، إلى الهدف النهائي من عمليات التقويم، والدور الذي تقوم به آلية الضبط والتوجيه فيها. وتتحدد الكفاءة بأنها « تحقيق أفضل مخرجات ممكنة من المدخلات المتاحة في المشروع ». بينما تعني الفاعلية « تحقيق أقصى منفعة اجتماعية ممكنة من مخرجات المشروع ». والفروق بين دلالة هذين « المعيارين » واضحة، ذلك أنه ليس ضروريا أن يتطابق معيار الكفاءة مع معيار الفاعلية، فقد يكون المشروع كفؤا لكن فاعليته متدنية.

ويشير العنصر الأخير، **(إلى أقصى درجة ممكنة)**، إلى المعيار العام للحكم على النظام. ويقتضي هذا، بطبيعة الحال، أن تتحدد في تصميم آلية الضبط والمراقبة الصيغة المثلى التي سوف تتحقق من تنفيذ البرنامج. وأن يتم التعبير عنها، كميا ونوعيا، في شكل نواتج، ومن خلال اتفاق عام فيما بين مجموعات الخبراء والمشتغلين في البرنامج. وتحدد درجة تحقق هذه المحصلات والنواتج مدى نجاح المشروع من منطلق معياري الكفاءة والفاعلية، « إلى أقصى درجة ممكنة ».

د ـ تحديد الشبكة العامة للتقويم وآلية المراقبة والضبط والتوجيه :

أحد المبادىء الهامة التي ينبغي مراعاتها عند بناء خطط التقويم، هي ضرورة أن يكون التقويم جزءا من بنية برنامج تعليم الكبار، وبما يعني أن تبدأ عمليات التقويم منذ اللحظة

الأولى لعمل البرنامج، وأحد المشكلات القائمة حاليا في تقويم برامج تعليم الكبار، أن التقويم يأتي في نهاية تنفيذ البرنامج وليس كجزء متكامل من البرنامج ذاته، وأن المقصود بالتقويم في كثير من الحالات هو « التقويم التحصيلي » والتقويم الشكلي لادارة البرنامج، وليس لمجمل البرنامج من حيث كفاءته وفاعليته. وفي حالات كثيرة تقتصر جهود التقويم على النواتج التعليمية للمتعلمين في نهاية البرنامج، دون مراعاة للظروف الفنية التي يتم في إطارها تنفيذ البرنامج أو كفاءة وفاعلية هذه النواتج التعليمية لحياة الفرد أو المجتمع المحلي، وكذا دون إجراء عمليات التغذية الدورية للمدخلات، ومراحل إنجاز البرنامج بما يحقق عمليات التقويم البنائي المتعددة. وفي كثير من الحالات، أجهزة التقويم معزولة عن أجهزة صنع القرار والأجهزة التنفيذية، ونادرا ما يتم تحقيق اتصال منظم فيما بين تلك المستويات بشأن نتائج التقويم.

مثل هذه الاجراءات لا تحقق فاعلية التقويم في إجراء التصحيحات المناسبة خلال مرحلة التنفيذ. والوضع الأمثل هو أن ينظر إلى التقويم كنظام فرعي من بنية النظام الذي يتم تقويمه.

ويتضمن التقويم، كنظام فرعي من بنية النظام التعليمي الأكبر، الأبعاد الآتية :

1 ـ تقدير الإطار البيئي، ويتضمن :

1/1 ـ تحليل تاريخ برنامج تعليم الكبار، وإنجازاته أو مشكلاته السابقة.
2/1 ـ تقدير الاحتياجات، والأولويات.
3/1 ـ تقدير الموارد والامكانيات.

2 ـ تقويم المدخلات، ويتضمن :

1/2 ـ المدخلات المادية.
2/2 ـ المدخلات غير المادية.

3 ـ تقويم العمليات، ويتضمن :

1/3 ـ العمليات التنظيمية.
2/3 ـ العمليات التربوية.

4 ـ تقويم النواتج المباشرة، ويتضمن :

1/4 ـ النواتج الوسيطة.
2/4 ـ النواتج التعليمية.

5 ـ تـقـديـر الآثـار بعيدة المدى، ويـتـضـمـن :

1/5 ـ القطـاع الـتـربـوي.
2/5 ـ في القطاعات الاجتماعية ـ اقتصادية وسائر قطاعـات البيئة.

ثانيا ـ تحديد عمـلـيـات الـتـقـويـم :

العملية التالية لتحديد إطار التقويم، ومداه، والتشبيك العام لنظام التقويم والضبط والتوجيه، هي إعداد خطة إجرائية للتقويم والضبط والتوجيه. وتتضمن عناصر خطة تقويم برنامج لتعليم الكبار الميادين الستة الرئيسية الآتية :

1. تـقـديـر سياسـة وخطة مجمل الـبـرنـامج.
2. تـقـديـر الـبـيـئـة الإدارية والمؤسسية.
3. تـقـويـم المناهج (المحتوى، المواد التعليمية، الطرق).
4. تـقـويـم المتعلمين (بنائي، ونهائي).
5. مراقبة وضبط وتوجيه الـتـقـويم خـلال تـنـفـيـذ الـبـرنامج.
6. تـقـديـر الأثـر النهائي والآثـار بعيدة المدى.

1 ـ تـقـديـر سياسة أو خطة مجمل البرنامج : يستهدف التقويم، في هذا الميدان، تشخيص حاجات المتعلمين، والإطار البيئي الكلي للبرنامج، وتقدير الأولويات والموارد والدعم السياسي، ووضوح وشمول سياسة البرنامج، وتقويم خطة البرنامج ذاتها من خلال تبني معايير مناسبة مثل : الصلاحية، والوضوح، والفعالية، والمرونة، والمشاركة، وتوفير إمكانات المراجعة والتقويم الدوري. ومن المهم، بصفة خاصة، تقدير العناصر التالية :

أ ـ **كـيـفـيـة بناء خطة الـبـرنامج :** وخاصة، البيانات التي استندت إليها الخطة والعلاقات الداخلية للخطة ذاتها.

ب ـ **شمول غطاء خطة الـبـرنـامج، ويـتـضـمـن :**

- الغطاء النوعي، وبمعنى آخر، ما يحتويه البرنامج من أنشطة متعددة متنوعـة.
- الغطاء العددي، وبمعنى آخر، عدد المستفيدين الذين تشملهم الخطة.
- الغطاء الزمني، وبمعنى آخر، هل الخطة طويلة، أم متوسطة أم قصيرة المدى ؟

ج ـ **تـكـامـل الـخـطـة :** وبمعنى التعرف على نوع ومدى التكامل مع كل من الحاجات الانمائية، والادارية، والسياسية، والاقتصادية، والتمويلية، والتشريعية، والاجتماعية.

د ـ **الصلاحـيـة الـفـنـيـة للخطة :** وبمعنى آخـر، مدى اتساق مشروعات وبرامج الخطة مع بعضها، ومدى اتساق هذه المشروعات والبرامج مع الأهداف والتوجهات السياسية.

هـ ـ **أسلوب تنفيذ الخطة** : وبمعنى آخر، مستويات المشاركة والالتزام، والاشراف والتوجيه، وتفويض الصلاحيات، وما إلى ذلك من موضوعات مماثلة.

2 ـ تقدير البنية الإدارية والمؤسسية :

تؤثر البنى الإدارية والتنظيمية على دعم برامج تعليم الكبار. يرجع ذلك إلى طبيعة الفئة التي تتعامل معها هذه البرامج، (تعدد فئات السن، والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي يواجهونها، وتنوع السكان بخصائصهم المختلفة)، وتعدد أنواع البرامج والفئات التي تقدمها، (الهيئات والمؤسسات الزراعية، والصناعية، والتعاونية، والصحية، والتعليمية، والسياسية والجيش، والشرطة، والاعلام، وما إلى ذلك كله).

وتؤثر بنية التنظيم والإدارة على مدى الاستفادة من كفاءة برامج تعليم الكبار، وذلك من حيث قدرتها على توفير الفعاليات المناسبة لتنفيذ هذه البرامج. ويقتضي هذا ضرورة التعرف على طبيعة هذه البنية وأسلوب تكوينها ونشأتها وتطورها، ومدى ملاءمة قدرة أجهزة ومؤسسات هذه البنية على التعامل مع سائر المؤسسات والبنى المحيطة بها، سواء أفقيا أو رأسيا. وأيضا، التعرف على إمكانيات البنية الإدارية والتنظيمية وقدرتها على العمل، وأساليب الاتصال وتبادل المعلومات بين مكوناتها ووحداتها، وفيما بينها وبين سائر البنى العاملة في الميدان. وبمعنى آخر، أساليب الاتصال وتبادل المعلومات فيما بين وحدات البنية الادارية والتنظيمية لبرنامج ما من برامج تعليم الكبار، (مثال ذلك، في برنامج لمحو الأمية، الوحدات الفرعية المسؤولة عن إعداد المناهج والكتب، وتدريب المعلمين، والدعوة والإعلام، على سبيل المثال). وفيما بين هذه البنية وسائر البنى والهياكل في النظام الشامل لتعليم الكبار، (سائر برامج تعليم الكبار). وفيما بين بنية تعليم الكبار وسائر البنى الادارية والتنظيمية في المجتمع، (مثال ذلك وزارات التعليم والإعلام والزراعة، إلى غير ذلك من الوزارات والهيئات المتأثرة بأنشطة تعليم الكبار، أو المؤثرة في نشاطاته). وتأسيس نظام المعلومات والاتصال مسألة هامة جدا بشأن التقرير عن تقويم تعليم الكبار، من ناحية، وتحقيق تكامل العمل وارتباط عناصره من ناحية أخرى.

3 ـ تقويم المناهج :

تطورت عمليات تقويم المناهج خلال العقدين الأخيرين تطورا كبيرا للغاية، لتصبح ميدانا منظما للدراسة والتطبيق. وتضمنت هذه التطورات تبني طرائق وأساليب التقويم البنائي، والتقويم النهائي، وتقويم الأثر للمتعلمين وللمحتوى التعليمي، وللمواد التعليمية وطرائق التعليم، وذلك للحكم على نوعية وجدوى النواتج التعليمية.

وتلقى مسألة مراقبة الجدوى اهتماما خاصة في برامج تعليم الكبار نظرا لطبيعته

الخاصة، ولطبيعة المتعلمين الكبار وعملية تعليمهم، والمؤسسات التي تقدم هذا التعليم. ويتحقق ذلك من خلال تجريب واختيار المواد التعليمية، لكل برنامج، حسب طبيعته من ناحية، وحسب الظروف المحلية وطبائع المستفيدين منه من ناحية أخرى، ولكنه، وفي جميع الأحوال، ينبغي إجراء تقويم مستمر (قبلي، ونهائي، وبعدي) للمناهج والمواد التعليمية المقدمة للكبار، وذلك بهدف مستوى مقبول لجودة المادة التعليمية.

4 ـ مراقبة وضبط وتوجيه التقدم :

تتمثل الخطوات الاجرائية الرئيسية المتضمنة في آلية مراقبة وضبط وتوجيه التقويم فيما يلي :

أ ـ **تحديد المتغيرات الحرجة المرتبطة بالمدخلات والعمليات واللوائح، وهي تلك التي تمثل أهمية، ومسارا حرجا، لتقدم تنفيذ البرنامج.** وفي برنامج مثل « محو الأمية »، تتمثل متغيرات المدخلات والعمليات واللوائح، التي يمكن مراقبتها، وضبطها، وتوجيهها فيما يأتي :

1) عدد المقيدين.
2) الحضور والغياب.
3) انتظام وحضور بعض القطاعات الخاصة كالإناث، والرجال الذين هم في سن الانتاج، وما إلى ذلك من فئات ينبغي تحديدها تفصيلا.
4) إعداد وإنتاج الكتب وسائر المواد التعليمية في وقت مناسب، وتوزيعها بالأعداد الكافية على مراكز تعليم الكبار في الوقت المناسب.
5) تكليف المعلمين والمدربين والمشرفين في الوقت المناسب.
6) إعداد كتب ومواد المتابعة، في الوقت المناسب، وبالأعداد المناسبة.
7) الانتظام في دفع المكافآت الشهرية وإتاحة الأموال اللازمة للوقود والاضاءة، وما ماثل ذلك.
8) إتاحة التدريب الأولي المستمر للمدرسين وسائر العاملين، وتحديد نوعية التدريب.
9) انتظام المدرسين وتسيير مراكز تعليم الكبار وتحسين نوعية عملهم.
10) تحديد عدد الذين يستكملون مرحلة الأساس بنجاح، كل سنة، وكذلك أولئك الذين يستكملون دراسات ما بعد مرحلة الأساس.
11) تنظيم اجتماعات اللجان والمجالس على كل مستوى من المستويات.

وما سبق ذكره من بنود لا يعني الحصر، وإنما هو مجرد أمثلة لتوضيح الخطوة الأولى لتنظيم آلية المراقبة والضبط والتوجيه، ويمكن تحديد المتغيرات الحرجة التي يتطلبها تطبيق هذه الآلية حسب طبيعة البرنامج، ولكنه لا ينبغي التوسع في تحديد هذه المتغيرات الحرجة

والاقتصار على تلك الأكثر أهمية منها، وهي تلك التي قد يؤدي عدم انتظامها إلى بعض مشكلات في تنفيذ البرنامج.

ب ـ **تحديد المستويات المختلفة التي يتم فيها مراقبة وضبط وتوجيه هذه المتغيرات (سابقة الذكر) من خلال الوظائف المختلفة.** تتوزع أنواع المتغيرات الحرجة، من أمثلة تلك التي سبق ذكرها، إلى ثلاث وظائف رئيسية (مالية، وإدارية، وفنية). كما تعمل هذه المتغيرات في مستويات مختلفة للبنية الأفقية القائمة على تنفيذ البرنامج، مثال ذلك قد توجد ستة مستويات لأداء الوظائف الثلاثة سالفة الذكر، هي : المستوى القطري، والفرع ـ قطري (الولاية أو المحافظة أو الإمارة)، ومستوى المشروع، والمستوى المحلي، ومستوى المشرف العام، ومستوى مركز محو الأمية وتعليم الكبار.

وهذا التصنيف الثنائي إلى وظائف ومستويات ضروري لتقرير أي المتغيرات سيتم مراقبته وضبطه وتوجيهه، وفي أي المستويات، ومن هم الذين سيتحملون مسؤولية اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة في الوقت المناسب.

ج ـ **تحديد الفترات الدورية المناسبة لجمع البيانات** : يتضمن ذلك ملاحظة تقدم البرنامج فتريا أو دوريا لاتخاذ الاجراءات التصحيحية المناسبة في الوقت المناسب. ويقتضي ذلك تنظيم الأساليب والطرق والنماذج اللازمة لجمع البيانات الخاصة بكل من المتغيرات الحرجة المختارة، سواء لكل متغير على حدة أو لمجموعة منها، وفي توقيتات محددة تتفق وتصميم آلية الضبط والتوجيه والمراقبة. ويختلف تحديد هذه الفترات والتوقيتات حسب المستوى الذي تصمم له هذه الآلية. مثال ذلك ما يتعلق بحضور الدارسين أو غيابهم، يقوم المدرس بتجميع هذه البيانات يوميا على مستوى مركز محو الأمية، مع تجميعها على مستوى المشرفين كل شهر لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة، أما على المستوى القطري فيكفي جمعها واستخدامها مرتين سنويا. وهنا ينبغي الحذر من الإفراط في جمع البيانات وكثرة تكرار هذه العملية، بما يزيد حجم العمل على المستويات الأولى في التنظيم، ويؤدي إلى عدم انتظام جمع المعلومات عن المتغيرات الحرجة، أو تخزينها دون تحليل ومعالجة، أو عدم الاستفادة منها في اتخاذ الاجراءات التصحيحية المناسبة في الوقت المناسب، الأمر الذي يؤدي إلى زوال قيمة أو هدف آلية المراقبة والضبط والتوجيه.

د ـ **إجراءات جمع البيانات وتحليلها واستخدامها في آلية المراقبة والضبط والتوجيه** : يتم تصميم الأشكال الملائمة لجمع البيانات وتجريبها واعتمادها حسب طبيعة المتغيرات الحرجة، والمستوى الذي يتم تجميع البيانات فيه. وقد تكون هذه الأشكال تحريرية أو شفاهية، مع مراعاة أن البيانات الشفاهية قد تكون، في بعض الحالات، مفيدة وأكثر صدقا، خاصة في الحالات التي قد لا يرغب البعض في التعبير عنها كتابة، (رأي الدارسين في البرنامج، على سبيل المثال). كما أن هذا الأسلوب قد يكون أكثر عملية في الثقافات التي تفضل الاتصال الشفاهي عن الاتصال المكتوب.

هـ - اتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة، في الوقت المناسب : هذا الإجراء هو الأكثر أهمية في أي نظام ناجح للمراقبة والضبط والتوجيه. ويميز هذا الإجراء آلية الضبط والتوجيه عن البرامج العادية لجمع البيانات أو المسوح الاحصائية (والتي لا تعتبر تقويما في حد ذاتها). ومن بين الشروط الأساسية لنجاح آلية المراقبة والضبط والتوجيه تحديد القيود والاختناقات المحتملة، واتخاذ الاجراءات التصحيحية المناسبة في الوقت المناسب. وإذا لم يتحقق هذا الاجراء فإن أهداف آلية المراقبة والضبط والتوجيه لن تتحقق، ويصبح مجمل البرنامج غير ذي فائدة.

5 - تقويم المتعلم :

يمثل هذا الميدان الممارسة الأكثر انتشارا في عمليات التقويم في برامج تعليم الكبار. وبذلت عدة جهود لتطوير أساليب الاختبار والقياس في تقويم المتعلم، من أهمها الاختبارات الموضوعية، وقياس الاتجاهات والقيم، وبنوك الأسئلة. كما ظهرت في أدبيات تقويم المتعلم بعض الخبرات حول التقويم الذاتي، والتقويم بالمشاركة، والتقويم الجماعي، وهي ممارسات أهم للمتعلم الكبير، عنه بالنسبة للمتعلم الصغير.

6 - تقويم الأثر النهائي :

يشير مصطلح « الأثر النهائي » إلى كل من الآثار المباشرة، والآثار بعيدة المدى، الناتجة من برامج تعليم الكبار، سواء في مجال تنمية الشخصية الاجتماعية والمهنية للأفراد، أو تنمية مجتمعاتهم، وخاصة أسرهم والمجتمع المحلي والمجتمع الأكبر. وبذلك يشير هذا المصطلح إلى نتائج البرنامج التي تتجاوز النواتج التعليمية المباشرة، أو الانجاز التحصيلي للمتعلم، لتستشرف الإسهام الأوسع في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ونوعية الحياة ذاتها.

وأحد المهام اللازمة لتخطيط تقويم الأثر النهائي هي تحديد المعيار التقويمي بشكل نواتج نهائية متوقعة، وبحيث تكون مصاحبة للنواتج التعليمية المتوقعة. مثال ذلك، الثقة الأكثر بالنفس، أو زيادة المشاركة في المسائل المجتمعية والمدنية، أو التحسن في الانتاجية، أو الزيادة في الدخل، أو الاستمرار في التعلم، أو استخدام الخدمات المتاحة بكفاءة أكثر، أو الاهتمام الأكثر بتعليم الأبناء، أو الحراك الاجتماعي، أو الوعي الأكثر بالمسائل الاجتماعية والاقتصادية، وما ماثل ذلك من معايير أخرى.

معايير تقويم برامج تعليم الكبار :

هناك مجموعة من المعايير ضرورية من أجل ضمان أن يفي برنامج تعليم الكبار باحتياجات المجتمع، أو أغراض المؤسسة التي تقترحه. ورغم أن هذه المعايير الفنية متفق عليها بشكل عام، إلا أنه يمكن أن يشتق منها ما هو مناسب في ضوء الظروف والامكانات الخاصة بكل برنامج من برامج تعليم الكبار. وتتمثل القائمة الأساسية لهذه المعايير فيما يلي :

1 ـ **الملاءمة** : ينبغي أن يكون كل برنامج أو مشروع لتعليم الكبار ملائما لكل من :

أ ـ **احتياجات المجتمع** : وذلك من حيث توجيهه لحل المشكلات ذات الأولوية، ولانجاز السياسة المقبولة، والمتفق عليها، اجتماعيا.

ب ـ **سياسات المؤسسات الممولة للمشروع أو المشاركة فيه** : ينبغي أن يتسق البرنامج أو المشروع مع سياسات وأهداف هذه المؤسسات.

2 ـ **الصلاحية الفنية** : وبمعنى :

أ ـ أن تكون المداخل والطرق والمواد المقترحة صالحة ومناسبة فنيا في ضوء البحوث والخبرات والدراسات التربوية المتاحة.

ب ـ أن تكون تصميمات البناء والتجهيزات ونظم الانتاج والتوزيع وتقديم الخدمة، وما إلى ذلك، سليمة وصالحة ومقبولة فنيا.

ج ـ أن تكون كل المدخلات اللازمة لتشغيل مؤسسات ووحدات المشروع متاحة فعلا، أو يتيحها المشروع ذاته. ومن أمثلة هذه المدخلات، الدارسون، والمدرسون، والمشرفون، والخبراء، والتجهيزات، والمواد التعليمية، وما إلى ذلك.

د ـ أن تُستخدم المعلومات والبيانات والطرق الملائمة والمناسبة والصحيحة في بناء البرنامج أو المشروع.

3 ـ **إمكانية التنفيذ** وبمعنى :

أ ـ أن تكون القرارات والاعتبارات اللازمة لتنفيذ البرنامج أو المشروع ممكنة سياسيا.

ب ـ أن يكون تمويل البرنامج أو المشروع ذاته، وتمويل النفقات الدورية اللازمة ممكنا وذا جدوى في إطار القدرة المالية للدولة.

ج ـ أن تكون إدارة البرنامج أو المشروع ذاته، وإدارة المؤسسات والأنشطة التي ينسقها البرنامج أو المشروع، في إطار القدرة والامكانية المتاحة لتعليم الكبار.

د ـ في المدى الطويل، ينبغي أن تكون بدائل البرنامج أو المشروع (طرقه، ونوعية العاملين فيه، وما إلى ذلك)، ونفقاته، ممكنة التطبيق في مراكز ومواقع أخرى في المجتمع، وذلك إذا ما رغب في ذلك.

4 ـ **الكفاءة**، وبمعنى :

أ ـ أن تكون نفقات البرنامج أو المشروع مقبولة إذا ما قورنت بالفوائد المتحققة منه. وكلما كان البرنامج أو المشروع المقترح أقل تكلفة من برامج أو

مشروعات مشابهة ـ مع تحقق ذات النواتج ـ تكون الأولوية لقبول الأقل تكلفة فنيا وبشريا وإداريا.

ب ـ أن يتسق البرنامج أو المشروع مع سائر البرامج والمشروعات ـ القائمة أو المحتملة مستقبلا ـ ذات العلاقة به. ويتضمن الاتساق الأبعاد التالية :

1) اتساق البرنامج أو المشروع مع الأهداف العامة ومع مجالاتها وأن يسهم في تحقيق الهدف بكفاية إلى جانب تحقيقه أهدافا جانبية مقصودة، ومرغوب فيها.

2) تكامل البرامج أو المشروعات : وذلك بأن يتكامل البرنامج أو المشروع ـ كلما أمكن ـ مع سائر برامج ومشروعات الخطة، وبحيث يكون له دور فعّال في إنتاج البرامج وعوائدها، وأن يحقق البرنامج أو المشروع مساهمة أكبر قاعدة ممكنة من الخبرات.

5 ـ **الاستمرارية** : وذلك بأن تمنح الأولوية للبرامج أو المشروعات المنبثقة عن برامج مستمرة تحقق أهداف الخطة.

ملحق رقم (1)

عناصر مخطط عام لمحو الأمية

1. الاعتبارات العامة :
   - المفهوم
   - الشمول
   - ارتباط الخطة بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية
   - تكامل خطة محو الأمية مع خطة التعليم
   - التشريعات السائدة في الخطة
2. أهداف الخطة
3. ترتيب أولويات الخطة
4. مراحل الخطة
5. تمويل الخطة
6. التنظيم الإداري للخطة
7. المناهج والكتب
8. توفير الوسائل والإمكانات
9. التقويم والضبط

عناصر الخطة :

1. الجانب الكمي :

1/أ ـ معلومات سكانية عامة :

1/أ/1 : العدد الاجمالي للسكان (وفقا لآخر إحصاء للسكان أو تبعا للتقدير التقريبي في ضوء مسح بالعينة)، مع توزيعه وفقا للنوع (الجنس)، وفئات العمر الأساسية (فئات خمسية أو عشرية)، إن أمكن ذلك.

1/أ/2 : معدل الزيادة السنوي في عدد السكان.

1/أ/3 : كثافة السكان وتوزيعها بين المناطق المتعددة.

1/أ/4 : عدد السكان العاملين (الطاقة العاملة الفعلية)، ونسبتهم إلى مجموع السكان، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والفئات العمرية، إن أمكن ذلك.

1/أ/5 : عدد السكان العاطلين عن العمل، ونسبتهم إلى مجموع السكان، مع بيان توزيعهم على فئات العمر.

1/أ/6 : عدد السكان في سن العمل (من سن 15-60)، مع بيان توزيعهم على الفئات العمرية والجنس.

1/أ/7 : عدد العاملين في كل قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية (للقطاع الزراعي، الصناعي، الخدمات، ويحسن اتباع التصنيف المعمول به في القطر)، والنسبة المئوية للعاملين في كل قطاع من هذه القطاعات إلى جملة العاملين، ونسبة المجموع إلى جملة أفراد القوى العاملة، وإلى مجموع السكان.

1/ب : **معلومات تعليمية :**

1/ب/1 : عدد ونسبة الأمية في مجموع السكان، مع بيان توزيع هذه النسبة تبعا للجنس وفئات العمر المختلفة.

1/ب/2 : عدد ونسبة الأمية بين السكان العاملين (الطاقة العاملة الفعلية)، مع بيان توزيع هذه النسبة حسب الجنس والفئات العمرية وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية.

1/ب/3 : عدد الأميين ونسبة العمل بين السكان الذين في سن العمل، مع بيان توزيع هذه النسبة حسب الجنس والفئات العمرية وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية.

1/ب/4 : عدد الأميين ونسبة الأمية بين السكان العاطلين عن العمل، حسب الجنس والفئات العمريـة، إن أمكن ذلك.

1/ب/5 : عدد الأميين في كل قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية، ونسبتهم المئوية في كل قطاع، حسب الجنس والفئات العمريـة، إن أمكن ذلك.

1/ب/6 : توزيع الأميين على المناطق الجغرافية في القطر (ريف، حضر، بادية... الخ)، حسب الجنس والفئات العمرية، إن أمكن ذلك.

1/ب/7 : توزيع الأميين على الفئات العرقية والطائفية المختلفة، إن وجدت.

1/ب/8 : عدد المقيدين في المراحل التعليمية المختلفة، ونسبتهم إلى جملة السكان والفئات العمرية المقابلة، حسب الجنس والفئة العمرية والمناطق الجغرافية الأساسية، إن أمكن ذلك.

1/ب/9 : عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية، ونسبتهم إلى جملة السكان وفئة العمر المقابلة، (خلال سلسلة زمنية، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والمناطق الجغرافية الأساسيـة).

1/ب/10 : عدد الأطفال في سن التعليم الإلزامي، والذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي، خلال كل سنة من سنوات السلسلة الزمنية المذكورة في الفقرة السابقة، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والمناطق الجغرافية الأساسية.

1/ب/11 : عدد المشتغلين بالتعليم، في كل مرحلة من مراحل التعليم، ونسبتهم إلى جملة الطاقة العاملة الفعلية، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والمناطق الجغرافية الأساسيـة.

1/ب/12 : عدد الفصول والغرف الدراسية المتاحة في المؤسسة التعليمية، موزعة حسب المرحلة التعليمية، والموقع الجغرافي.

1/ب/13 : عدد الدارسين في مراكز محو الأمية (في سنة الأساس، وفي سلسلة زمنية سابقة « عشر سنوات »)مع بيان توزيعهم حسب الجنس وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية والمناطق الجغرافية الأساسية.

1/ب/14 : عدد الأفراد الذين تمت محو أميتهم خلال كل سنة في السلسلة الزمنية، حسب الجنس والفئات العمرية وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية، والمناطق الجغرافية الأساسية، إن أمكن ذلك.

1/ج ـ المعلومات الاقتصادية :

1/ج/1 : متوسط تكلفة المتعلم من النفقات والرأسمالية في برامج محو الأمية

1/ج/2 : متوسط عدد الدارسين في الحجرة الدراسية الواحدة

1/ج/3 : متوسط عدد الدارسين إلى المعلم في برامج محو الأمية

1/ج/4 : متوسط أجر كل من المعلم والمشرف والإداري في برامج محو الأمية

2 ـ الجانب الكيفي (النوعي) :

1/2 : تحليل موجز عن تطور برنامج محو الأمية، مع بيان الهيئات الأساسية (الحكومية والتطوعية) المشاركة في تنفيذ هذا البرنامج، وحجم الجهود المبذولة من كل من هذه الجهات والهيئات.

2/2 : تحليل الدروس المستفادة (الايجابيات والسلبيات) من تجربة محو الأمية في القطر، وفي عدد من التجارب العالمية.

3/2 : عرض ناقد للطرق المتبعة في محو الأمية : الطريقة التقليدية، الاستعانة بوسائل الإعلام، التعليم الفريقي، التعليم المبرمج... الخ). وفي حالة عدم وجود بعض الطرق المذكورة آنفا، التعرف على إمكانيات استخدامها، والاحتياجات المطلوبة، والصعوبات المحتملة.

4/2 : مدى وحدود الامكانات المحتملة لجهود التنظيمات الرسمية والشعبية في محو الأمية. يتضمن ذلك ما يلي :

1/4/2 : الجيش، والشرطة، والوزارات والمصالح والهيئات الحكومية.

2/4/2 : التنظيمات الشعبية والأهلية، متضمنة المؤسسات الشبابية والجمعيات التطوعية والنقابات والأحزاب.

3/4/2 : أرباب المؤسسات الصناعية والتجارية، وأصحاب العمل.

3 ـ التساؤلات الفنية :

1/3 : ما الصعوبات المتعلقة بمحو الأمية فيما بين النساء ؟

2/3 : **ما الصعوبات المتعلقة بمحو الأمية في بعض المناطق ذات الطبيعة الخاصة ؟**

3/3 : ما الوسائل المتبعة في الدعوة لمحو الأمية ؟ وما الاقتراحات التي يمكن تقديمها في هذا الصدد ؟

4/3 : ما إمكانات اقتراح خطة لوضع الأمية خلال فترة زمنية محددة ؟ وما نطاق شمول هذه الخطة (حسب النوع ''الجنس''، والمناطق الجغرافية الأساسية، وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية) ؟ وهل يمكن توافر فرص نجاح هذه الخطة ؟ وإذا كانت الإجابة بنعم : ما عدد السنوات الممكنة لمحو الأمية ؟ وما شروط النجاح في ظل العدد الممكن من السنوات ؟ وفي أي القطاعات الاقتصادية، أو الأعمار، أو الشرائح النوعية ؟

5/3 : ما الشكل التنظيمي الممكن للهيئة التي سيناط بها محو الأمية ؟ وما صلاحيات وسلطة ونطاق مسؤولية هذه الهيئة، ولمن تتبع ؟

4 ـ رسم الخطة :

1/4 : تحديد عدد الأشخاص المقرر محو أميتهم، خلال سنوات الخطة، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والمناطق الجغرافية الأساسية، وقطاعات النشاط الاقتصادي الأساسية، مع بيان النسبة إلى الاجماليات في كل حالة.

2/4 : تحديد القوى البشرية اللازمة لتنفيذ الخطة (مدرسون، مشرفون، موجهون، هيئات معاونة)، مع بيان توزيعهم حسب الجنس والمناطق الجغرافية الأساسية، وأساليب تدبير هذه القوى البشرية، حسب التوقيتات المتطلبة للخطة.

3/4 : تحديد الاحتياجات من المرافق والتجهيزات (الفصول، والكتب، والقرطاسية، والمساعدات التعليمية، والانتقالات، والاضاءة، وتكنولوجيا التعليم المناسبة... الخ)، وكلفة كل منها.

4/4 : النفقات التقريبية لتغطية تنفيذ الخطة، مع السماح بهامش مرونة لمقابلة التغيرات المحتملة في الأسعار، ومصادر التمويل المحتملة، والعجز المرتقب فيما بين النفقات والتمويل، واقتراحات تغطية العجز في ضوء بيانات موثوق فيها، وتوزيع ذلك على كل سنة من سنوات الخطة.

5/4 : بيان الهيئات والمؤسسات المسهمة في تنفيذ الخطة، وتحديد المخصصات من كل منها، (بشريا وماديا وماليا)، وتوزيع ذلك على الأقاليم الجغرافية الأساسية، وسنوات الخطة).

6/4 : بيان مصادر التمويل المحلي، وإمكانات التمويل الاقليمي أو الدولي في تنفيذ الخطة.

7/4 : اقتراح التشريعات الخاصة بمحو الأمية، وأساليب إعمالها.

8/4 : اقتراح المناهج والكتب والمساعدات التعليمية، واقتراح تشكيل فرق العمل للتأليف، والتدريب.

9/4 : اقتراح خطة الحشد والاعلام، وبرامجها والهيئات المناط بها تنفيذ هذه الخطة.

المـراجـع :

1 ـ القرآن الكريم، سورة الملك، الآية 22.

2 _ Mills, W.R. «Psychological Aspects of Aging» in Problems of Agong, A.L. Lansing. ed. Baltimore : Williams and Wilkins, 1952.

3 _ Kidd, J.R., Hows Adults Learn. New York : Association Press, 1969, p. 257.

4 ـ بيسكوف، ليد، موردج، علم نفس الكبار (ترجمة الكيال، دحام، وعايف حبيب، بغداد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984 م، ص 190.

5 _ Kidd, J.R. op. cit., p. 67.

6 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 189.

7 _ Hendrikson, A. «Adult Learning and Adult Learner» Adult Leadership 14:26-6, Feb. 1966.

8 _ Jorge, Irving, Howard Y. McClusky, Gele E. Jensen and Willard Hallenbeck «Psycology of Adults», Adult Education Association of U.S.A. 1963.

9 _ J.R. Kidd, op. cit., p. 25.

10 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 193.

11 ـ المعروف، بهجت، **هذا الإنسان**، المجموعة الثانية، الطبعة الثانية، دار المختار للنشر والتوزيع طرابلس، ليبيا، 1976 م، ص 95.

12 ـ مرجع سابق، ص 94.

13 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 183.

14 ـ مرجع سابق، ص 185.

15 ـ المعروف، بهجت، **هذا الإنسان**، مرجع سابق، ص 76.

16 ـ عزت سيد إسماعيل، علم النفس الفسيولوجي، الطبعة الأولى وكالة المطبوعات، الكويت، 1982 م، ص 273.

17 ـ المعروف، بهجت، مرجع سابق، ص 84.

18 ـ البغدادي، موفق الدين عبد اللطيف، مقالتان في الحواس (مسائل طبيعية) مخطوطة 629، بول غليونجي وسعيد عبده (محققان) وزارة الإعلام، الكويت، 1972 م، ص 14.

19 ـ فاخر، عاقل، علم النفس الفسيولوجي، (دراسة التكيف البشري) الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، 1979 م، ص 145.

20 ـ عزت سيد، إسماعيل، مرجع سابق، ص 272.

21 ـ مرجع سابق، ص 276.

22 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 185.

23 ـ المعروف، بهجت، هذ الإنسان، مرجع سابق، ص 87.

24 ـ مرجع سابق، ص 79.

25 ـ مرجع سابق، ص 95.

26 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 186.

27 ـ مرجع سابق، ص 187.

28 _ Kidd, J.R. op. cit., p. 78.

29 _ Devries, H.A. Physiology of Exercice 2nd ed. Dubuque, Iowa : W.C. Brown, 1974.

30 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 188.

31 _ Kidd, J.R. op. cit., p. 67.

32 _ Milne, L.J. and Milmein, The Ages of Life, New York : Harcourt, Brace, 1968.

33 _ Kidd, J.R., op. cit., pp. 102-103.

34 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 158.

35 _ Knox, A.B. Adult Development and Learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1978, p. 249.

36 _ Butler, R.N. «The Effect of Medical and Health Program on the Social and Economic Aspects of the Life Cycle». Industrial Gerontology, 1969, No. 2, pp. 1-9.

37 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 540.

38 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 541.

39 ـ الكيلاني، يوسف، الشيخوخة والتغيرات الحيوية، ص 192.

40 _ Sela, H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956.

41 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 45.

42 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 541.

43 _ Jewett, S.P. Longevity and the Longevity Stndrome, pp. 91-99.

44 _ Thorndike, E.L. Adult Learning, New Tork : The MacMillan Company, 1928.

45 _ Ibid.

46 _ Livingston, Richard, On Education, New York : The MacMillan Company, 1945.

47 _ Kidd, J.R., op. cit., p. 133.

48 _ Kidd, op. cit., pp. 135.

49 _ Kidd, op. cit., p. 72.

50 _ Horn, T.H. Organization of Data on Life - Span Development of Human Abilities. In L.R. Gowlet and P. B., Balts (eds.) Life-Span Development Psychology Research and Theory, New York : Academic Press, 1970, pp. 423-466.

51 _ Sorenson, Herbert Adult Abilities Minneapolis : University of Minnesota Press, 1933.

52 _ Dyer, J.P. Lvory Tower in the Market Place, Indianapolis : Bobbs - Merrill Company, Inc. 1956, p. 125.

53 _ Marshall, Charles. The Effectiveness of Home Study., La Salle Extension University, 1976, pp. 1-2.

54 _ Ibid.

55 _ Dyer, op. cit., p. 99.

56 _ Dyer, op. cit., p. 45.

57 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 591.

58 ـ بيسكوف، ليد، موردج، مرجع سابق، ص 265–267.

59 ـ Kidd, J.R. op. cit., p. 2.

60 ـ Welford, A.T. Fundamentals of Skill, London : Metheum and Co. Ltd, 1968.

61 ـ Lorge Irving, and others, p. cit.

62 ـ Kidd, J.R. op. cit., p. 30.

63 ـ Know, Alan B. and others «Adult Intelligence and Learning Ability» Adult Education 18, 1968, pp. 188-196.

المصادر

Academy of Scientific Research and Technology, Cairo (1989): **Life-Long and Training Approaches in Production Institutions and Centers, The Final Report**, Cairo. Arab Republic of Egypt, Academy of Scientific Research and Technology.

Ahmed, Manzoor (1974): **The Economics of Non-Formal Education**, New York, Preager.

Anderson, S.B.; Bal, S,; Murphy, R.T. and Associates (1975): **Encyclopedia of Educational Evaluation: Concepts and Techniques for Evaluating Education and Training Programs.** San Francisco: Jossey-Base Publishers.

Balinski, W.D. and Senbet L.W. (1973): **A Framework for The Appraisal of Educational Systems.** Institute of Management Sciences, Proceedings of the Ninth Annual Meeting, 1973, pp. 367-373.

Benghart, M. and Frank W. (1969): **Educational Systems Analysis**, New York, McMillan.

Bock, J.C. and G.J. Papagiannis (eds.) (1983): **Nonformal Education and National Development**, Praeger.

Brembeck, C.S. and T.J. Thompson (eds.) (1973): **New Strategies foe Educational Development, The Cross Cultural Search for Nonformal Education**, Lexington, Mass, Lexington Books.

Churchman, W.C. (1986): **The Systems Aproach**, New York: Penguin Books.

Coombs, P.H. and Ahmed, M. (1974): **Attacking Poverty: How Nonformal Education Can Help?** A Report for the World Bank Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.

Cornish, Edward, (1983): **The Study of the Future, An Introduction to the Art and Science of Understanding and Shaping Tomoroow's World.** Washington, D.C.: World Future Society.

Cyphert, F.R. and Gant, W.L. (1971): «The Delphi Technique: A CaseStudy. **Phi Delta Kappan**, January.

Evans, D. (1981): **The Planning of Nonformal Education**, Paris, Unesco, IIEP.

Fordham, P.; R. Paulstone and L. Randle (1979): **Learning Networks in Adul Education.** Routledge and Kegen Paul, London.

Guttentag, M. (ed.) (1975): **Handbook of Evaluation Research**, vol. 2. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Hallak, J. (1969): **The analysis of educational costs and expenditure**, Paris, Unesco, IIEP.

Helmer, O.: Linstone, H.A. and Turoff, M. (eds.) (1975): **The Delphi Method.** Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Hudson, B.M. (1977): **Educational Planning: notes on the state of the art.** Los Angeles: School of Architecture and Urban Planning, University of California.

Levin, K.H. (1986): **«Educational Finance in Recession». Paris, Unesco, Prospects, vol. xvi no 2.**

Levin, K.H. (1987): Education in Austerity: Options for planners. Paris, Unesco, IIEP.

McGinn, N. and Schiefelbein, E. (1979); **Contribution of planning to educational reform: a case study of Chili, 1965-1970.** Cambridge, (Mass.): Harvard University, Harvard Institute for International Development.

Noweir, M.G. (1978): **«Coordinated Planning of the Development of Formal and Nonformal Education. Some Implications from Experience of a Developing Country.** A paper represented to a Unesco Symposium». Paris, Unesco.

Noweir, M.G. (1988): **Nonformal education and development, the case of Egypt.** University of Helsinki, Department of Social Policies, Finnish Egyptian Research Worksop, «The role nonformal education in development, August 22-26 1988, Helsinki.

Panlston, R.G. and Leory, G. (1974): **Nonformal education and re-conceptualiztion of social development. Pittsburgh,** Pa.: University of Pittsburgh, School of Education, November 1974.

Popham, W.J. (ed.), (1974): **Evaluation in Education: Current Applications,** Berkeley, Calif.: McCulcheim.

Psacharopoules, G. (1978): «Educational Planning. Past and present. **Prospects**, vol. 8, N° 2.

Russell, D. et al. (1980): **Planning education for development, vol. 1, Issues and problems in the planning of education in developing countries.** Cambridge, Mass.: Center for Studies in Education and Development, Harvard University.

Sassone, P.G. and Schaffer, W.A. (1978): **Cost-Benefit Analysis**, New York, Academic Press, Inc.

Smikins, T.J. (1977): **Nonformal education and development**, Manchester, England: University of Manchester.

Struening, E.L. (ed.) (1975): **Handbook of Evaluation Research, Vol. 1.** Beverly Hills, Cali.: Sage.

Woodhall, M. (1980): **Cost-benefit analysis in educational planning.** Paris, UNESCO, IIEP.

رؤية حول مستقبل تعليم الكبار

ترجمة :

الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

قدم المجلس العالمي لتعليم الكبار ورقة عمل إلى حلقة دراسية عقدت في جوتبرج بالسويد خلال يومي 4 و5 أبريل 1991 تستهدف تحديد رؤية رجال تعليم الكبار لمستقبل تعليم الكبار. وقد تمخضت المناقشات التي جرت في الحلقة، عن الوصول إلى هذه النقاط، وهي مؤشرات لوضع رؤية عالمية لدور تعليم الكبار في النظام العالمي الجديد.

أولا ـ ما هي الصورة التي يبدو عليها العالم ؟

☐ يمر عالمنا بحالة أزمة. فالقيم السائدة في الثقافة العالمية المعاصرة تتحطم أو تتعرض لتحديات خطيرة. وهناك أبعاد عديدة لازمة هي :

* أبعاد أخلاقية
* أبعاد عقلية
* أبعاد روحية
* أبغاد طبيعية
* أبعاد سياسية
* أبعاد ثقافية
* أبعاد اقتصادية

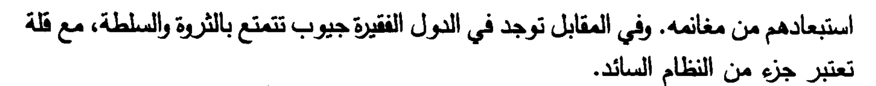
☐ وهناك سوء فهم وسوء استخدام للمنطق العقلي.

☐ يأتي النقد الموجه إلى الوضع العالمي من كل من الشمال والجنوب فكلنا في قارب واحد. ويتعرض بقاؤها كبشر للخطر.

- ففي بعض الأماكن لا يتوفر الماء ولا يتوفر الغذاء والناس يموتون. فالنصف يعيش جوعى والنصف الآخر تنحف أجسادهم.

- وفي أماكن أخرى يواجه الناس حياة لا يرغبون في عيشها، حيث الوحدة والانتحار.

☐ وهناك تركيز متزايد للثروة والنفوذ، يواكبهما تزايد متنامي للفقر بين الأغلبية. في نطاق النظم السائدة في الشمال توجد جيوب لأناس مهمشين ادى النظام إلى فشلهم أو



استبعادهم من مغانمه. وفي المقابل توجد في الدول الفقيرة جيوب تتمتع بالثروة والسلطة، مع قلة تعتبر جزء من النظام السائد.

□ ان تركز الثروة يؤدي إلى تركيز السلطة وإلى مظالم رهيبة، وهذا يدمر ايمان الجماهير بالمؤسسات والحكومات.

□ ان الازمات المعاصرة لا تحترم أي حدود أو تقف عندها. فالتلوث لا يتوقف عند الحدود السياسية.

□ في كل أنحاء العالم يلاحظ ان الشعوب ذات الكيانات الاجتماعية والثقافية المشتركة تفصل بينها حدود سياسية بصورة اصطناعية. ويجد الناس أنفسهم واقعين في مصيدة هذه التقسيمات الاستعمارية. وعلى أي نظام عالمي مختلف أن ينمي هذه الكيانات ويربط بينها باعتبارها نقاط قوة.

□ يوجد احساس بالعجز وعدم القدرة على ممارسة السلطة - حتى بالنسبة إلى من يوجدون من بين ظهرانيينا، داخل مؤسسات « بديلة ». وهذا يؤدي غالبا إلى السخرية والاغتراب واللامبالاة والتعصب والاحباط. فينكفيء الناس على أنفسهم ويميلون إلى رفض النظم العالمية الشاملة. فالناس يرغبون في حماية مواردهم، والتعامل بأنفسهم مع مشكلاتهم الخاصة فقط - «سوف أهتم بنفسي - فكل مجتمع آخر محيط بي هو العدو. لنترك كل شخص آخر في محله ».

□ هناك اعتراف واسع النطاق بفشل التعليم النظامي - في الشمال والجنوب على حد سواء. فهو ينتج حالات التسرب والرفض، انه يستبعد بدلا من أن يحتوي الناس وهو يركز كثيرا على ما هو عقلي ومعرفي، ويخفق في التعامل مع ما هو عاطفي وروحي له مغزى أو تأثير معنوي، ومع النقد والابداع، ويفشل في تدريب الناس على معالجة حاجاتهم وحياتهم اليومية داخل مجتمعاتهم، وبدلا من ذلك يدفع الناس دفعا إلى خارج مجتمعاتهم نحو معانات الازمات الحضرية. بيد أننا نعيش جميعا في قارب واحد ونتأثر جميعا بالأزمات العالمية، ومن ثم فان علينا أن ننشر على نطاق عالمي هذا الحوار والوعي بما يجري.

ويجب ألا نتخلى عن العقل والمنطق بل الأحرى ان نوجهه لصالح البشرية. فلا يجب أن نركز بالكامل على المعلومات المعرفية وحدها، بل الأحرى بنا أن نخلق القدرة على التفكير الانتقادي، وعلى مهارة توجيه الأسئلة.

ثانيا - الـرؤيـــة :

نختار من بيانات المجلس العالمي الدعوة لتحقيق ما يلي :

« ندعو لأن يعيش الناس في عالم متكافل قادر على مواصلة الحياة، وديمقراطي مع سيادة العدالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشمل المساواة في العلاقات بين الجنسين،

والحقوق العالمية في التعلم، والتعايش في وفاق مع البيئة، واحترام حقوق الانسان والسلام، واشراك الناس بصورة فعلية في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم، واحترام التنوع الثقافي ».

ونرى أن غاية مؤسسات تعليم الكبار هي بناء مجتمع :

* يعتمد فيه الناس بصورة أقل على البنك الدولي والحكومات والمؤسسات.
* تكون فيه حياة الناس العاديين أكثر استقلالية وأكثر نموا واعتمادا على الموارد المحلية.
* يسود فيه رؤية المجتمع المحلي في حالة انسجام مع الطبيعة والبيئة والبشرية.
* يوجد فيه نوع جديد من العلاقات الاجتماعية ـ ليست قائمة على الهياكل الاستبدادية الهرمية المسيطرة الاضطهادية المستغلة.

* مجتمع فيه..

* الموارد التي ينتجها الناس تبقى لديهم. (ففي الوقت الراهن تذهب الموارد التي ينتجها الناس لخدمة القلة. والواقع أن موارد البنك الدولي هي موارد أنتجتها الشعوب).
* تتوفر علاقات انتاج غير استغلالية. وهذا يتطلب اعادة هيكلة النظام الاقتصادي.

* مجتمع فيه..

* نكون على ادراك تام ووعي باتجاهاتنا وقيمنا وتعريفاتنا والفاظنا لأن كل هذه هي التي تشكل تصوراتنا عن الواقع (بصورة واعية وبصورة غير واعية على السواء) فالألفاظ تعكس الاتجاهات ـ وان كانت تؤدي أيضا إلى خلق الاتجاهات.
* ينظر إلى التعددية والاختلافات والتنوع على أنها اثراء للحياة وليست تهديدا ينبغي التخلص منه.
* يجب احترام الاختلافات والكيانات : الثقافية والاثنية والجسمانية والعقلية والجنسية والدينية حتى ولو كانت لا تتفق في تواجدها مع الحدود السياسية الحالية.

* مجتمع أكثر بهجة تسود فيه علاقات اجتماعية خالية من الهيمنة. وينبغي أن يوجد نظام جديد تكون فيه العلاقات الاجتماعية موجهة نحو :

* الحياة، وليس الموت
* الانسجام وليس العنف
* المشاركة وليس الاستغلال
* الكلية وليس إلى التعنت

ثالثا - المهمة المطلوب انجازها :

لتحقيق هذه الرؤية ينبغي على مؤسسات تعليم الكبار أن :

* تصبح مهتمة بإحداث عملية تربوية تؤدي إلى بناء علاقات اجتماعية من شأنها أن :
  * تبعث الأمل وتحافظ عليه
  * تخلق القيادة الاخلاقية والاجتماعية.
* توسع قاعدة هذا التفكير والحوار بالمبادرة إلى اثارة مناقشات على الصعيدين الاقليمي والمحلي. وعليها أن تشجع الأخذ بما يلي :
  « فكّر بعقلية عالمية وطبق محليا، وفكر بعقلية محلية وطبق عالميا » وهذا يتطلب أسلوبا بيداغوجيا للتربية المتكاملة التي توجد علاقات بين ما هو دولي وما هو محلي، وبين ما هو دولي وما هو اقليمي.
* تصبح ملتزمة بالتعليم من أجل التزويد بالسلطة - وهي عملية تؤدي إلى تحقيق توزيع متوازن للسلطة بين السود والبيض، بين الشمال والجنوب، بين الرجل والمرأة، بين الأغلبية والأقلية، بين الكامل وغير الكامل، الخ..
* تنمي وتعزز تعليم الكبار الذي يتحلى بقدر من الخصائص الآتية :
  * تعليم يؤدي إلى خفض الاعتماد على التعليم « النظامي » بزيادة الالتزام بكيانات ومعارف وقدرات المجتمعات المحلية.
  * تعليم يمنح الشباب والمسنين الشعور بأنهم ينتمون إلى شيء ما وبأنهم هم أنفسهم كيان ما.
  * تعليم يمنح الناس شعورا بالقيم الذاتية والاحترام الذاتي والانتماء.
  * تعليم يحترم الخبرة ويراعيها.
  * تعليم يتفهم ان الموارد التعليمية أكثر من مجرد كونها موارد مادة أو طبيعية، وانها تشمل الخبرة والحكمة الانسانية المشتركة.
  * تعليم يضفي الغموض على الحاضر أو على الماضي.
  * تعليم يقود ولا ينقاد.
  * تعليم يعزز ويشجع قيم المشاركة والسعادة والتعاون والروح الانسانية والتضامن.

* تعليم يكون أكثر من مجرد كونه تعليم لخدمة السوق - أي أكثر من مجرد معرفة كيفية الحصول على عمل.
* تعليم لا يكون طوليا، ولكن يقوم على الجدلية، مع ايلاء الاحترام للتعقد والبساطة.
* تعليم يعد الناس للأمور الأساسية للحياة اليومية، وللعلاقات الاجتماعية مع توافر اتجاهات بناءة من الأسرة والأولاد ومن العمل ومن الكفاح من أجل البقاء وهذا هو التعليم الذي تظهر فيه التناقضات ويؤدي الجدل حول هذه التناقضات إلى خلق أفكار جديدة.
* يساعد في تطوير نوع جديد من « التربية للجميع » التي تشمل بالفعل جميع الناس.

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم